

INGLÊS EM JOGO: RELATO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA TEMÁTICA SOBRE A COPA DO MUNDO PARA CRIANÇAS

ENGLISH IN GAME: REPORTS ON THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A THEMATIC TEACHING UNIT ON THE WORLD CUP FOR CHILDREN

Emanuelle Avelar Gomes COSTA
emanuelle23@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Carlos, Brasil

Fernanda GOULART
fergoulart@ifsp.edu.br
Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba, Brasil

Rita de Cássia BARBIRATO
ritabarbi@ufscar.br
UFSCar, São Carlos, Brasil

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo relatar o processo de elaboração e aplicação de uma unidade temática com foco no sentido para o ensino de inglês para crianças. A unidade foi elaborada pelas autoras deste trabalho e, posteriormente, implementada em duas turmas do Ensino Fundamental I por uma professora efetiva da rede pública no interior do Estado de São Paulo. Tendo como temática central a “Copa do Mundo”, as atividades foram desenvolvidas à luz dos princípios de ensino significativo e contextualizado, com foco no sentido (Almeida Filho, 2013; 2022). Como instrumento de geração e coleta de dados, utilizamos entrevista semi-estruturada e notas de campo elaboradas pela docente da turma. Concluímos que o processo de elaboração de material didático temático é complexo e exige do elaborador, principalmente, conhecimentos teóricos sobre ensino significativo. Além disso, chegamos à compreensão de que o diálogo com o professor, após a implementação desta unidade didática, foi fundamental para que pudéssemos identificar aspectos positivos e pontos passíveis de aprimoramento. Com esta pesquisa, pretendemos colaborar com discussões acerca da produção de materiais didáticos significativos para crianças e formação continuada de professores de língua inglesa desse contexto.

Palavras-chave: Material didático para crianças; Língua inglesa; Formação continuada de professores.

Abstract: In this article, we aim to report the process of developing and implementing a thematic unit focused on meaning for teaching English to children. The unit was developed by the authors of this paper and later implemented in two classes of Elementary School I by a tenured teacher from the public school system in the interior of the State of São Paulo. The central theme of the unit was "World Cup" and the activities were designed in line with the principles of meaningful and contextualized teaching, with a focus on meaning (Almeida Filho, 2013; 2022). As a tool for data generation and collection, semi-structured interviews and field notes written by the class teacher were used. We concluded that the process of developing thematic teaching materials is complex and requires, above all, theoretical knowledge about meaningful teaching. Furthermore, we found that dialogue with the teacher after the implementation of this didactic unit was crucial in identifying positive aspects and areas for improvement. With this research, we aim to contribute to discussions on the production of meaningful teaching materials for children and the continuing education of English language teachers in this context.

Keywords: Teaching materials for children; English language; Continuing education for teachers.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC) em escolas públicas é um contexto recente e permeado de desafios, marcado por diversas inquietações dos profissionais que atuam na área. Dentre essas inquietações, destaca-se a seguinte questão: Como os materiais didáticos podem favorecer o engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?

Enquanto professoras de inglês, essa questão também nos interpela, levando-nos a refletir sobre o uso de materiais didáticos e seu potencial para favorecer tanto o ensino quanto atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, dedicamo-nos ao estudo da área, buscando uma compreensão mais aprofundada sobre a elaboração de materiais didáticos e sua contribuição para a prática pedagógica.

Foi nesse contexto que nós, autoras deste trabalho, nos encontramos durante o curso ‘Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças’⁴⁷. Dessa experiência, surgiu a proposta de elaboração de uma Unidade Didática Temática (UDT) voltada para o ensino de LIC, posteriormente implementada em duas turmas de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo.

Neste artigo, apresentamos o processo de desenvolvimento de uma Unidade Didática Temática (UDT) voltada ao ensino de inglês para crianças, juntamente com as considerações de uma professora da rede pública de ensino no interior do estado de São Paulo, após a implementação do material em duas turmas do 4º ano.

Partindo de uma abordagem qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 1994), desenvolvemos a análise dos dados coletados, que inclui as observações e os feedbacks obtidos durante a aplicação da UDT, proporcionando uma reflexão sobre a potencial contribuição da proposta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A UDT apresentada aqui, com foco no sentido, foi planejada e elaborada com base nos princípios teóricos da Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas (ACEL), conforme proposto por Almeida Filho (2012). O tema central da unidade foi o evento da Copa do Mundo, aplicada em duas turmas de 4º ano.

Após a execução das unidades didáticas, conduzimos uma entrevista estruturada com a professora, registrada em vídeo, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre o processo de implementação da unidade e identificar tanto os aspectos positivos quanto as áreas que podem ser aprimoradas, buscando um melhor alinhamento com as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos.

⁴⁷ Curso ministrado pela Professora Doutora Rita de Cássia Barbirato. As demais autoras participaram do curso; a primeira autora como monitora e a segunda autora como aluna participante.

É relevante salientar que a professora que implementou a UDT também participou como aluna do curso mencionado, possuindo, dessa forma, familiaridade com os fundamentos teóricos que orientaram a criação da UDT. Fato que contribui para uma aplicação mais fluida, visto que os princípios subjacentes não lhe são estranhos. Tais fundamentos serão apresentados na próxima seção.

BASES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Apresentaremos a seguir a teoria de ensino e aprendizagem de línguas que fundamenta a elaboração da atividade didática descrita neste estudo. Conforme propõe Almeida Filho (2012), entendemos que o planejamento de um curso ou, neste caso, a criação de uma unidade didática, envolve, por parte do professor ou elaborador, a materialização de uma das duas grandes abordagens de ensino existentes, quais sejam: a gramatical ou a comunicativa.

Corroborando ainda o linguista brasileiro Almeida Filho (1993), entendemos que a abordagem de ensino, ao situar-se no topo da hierarquia do processo de ensino e aprendizagem de línguas, atua como uma força reguladora, sendo responsável, portanto, por orientar todas as decisões e ações tomadas pelo professor antes, durante e após o planejamento de um curso ou de uma aula.

A elaboração da UDT apresentada neste trabalho foi elaborada com base nos princípios da ACEL. Dessa forma, todas as decisões teóricas e metodológicas ao longo do seu desenvolvimento foram guiadas por essa perspectiva.

Ao contrário da abordagem estrutural⁴⁸, a ACEL preocupa-se em desenvolver no aprendiz a competência comunicativa ao priorizar a aprendizagem incidental e o processo de aquisição ao invés do aprendizado de regras da língua (Almeida Filho, 2022). Conforme destacam Almeida Filho e Barbirato (2000), no ensino comunicativo, é essencial que os alunos tenham oportunidades reais de interação para se manifestarem de maneira autêntica. Assim, o ensino passa a ter como prioridade o oferecimento de insumo relevante e contexto significativo (temas e tópicos) para que o aluno, por meio de experiências na língua-alvo (L-alvo), construa sentidos e se comunique sem se preocupar com a acurácia (Almeida Filho, 2022).

Corroborando Barbirato (2005) e Almeida Filho (2022), consideramos, para a construção das atividades comunicativas que compõem a UDT produzida, os seguintes princípios da ACEL.

- Foco primário no significado;

⁴⁸ Com longa tradição na história do ensino de línguas, a abordagem gramatical, ou estruturalista, compreende a língua como um sistema e abrange metodologias e métodos que visam, num ensino vertical (professor-aluno), a repetição, memorização e a prática de estruturas gramaticais pautada por habilidades e regras isoladas do contexto. A partir da década de 1960, o ensino estruturalista passou a sofrer muitas críticas, em especial o ensino conhecido por PPP.

- Foco secundário na forma;
- Foco na comunicação desde o início;
- Elaboração de atividades contextualizadas e autênticas;
- Erro como parte do processo natural de aprendizagem;
- Uso imprevisível da língua;
- Aprendizagem autônoma;
- Professor como facilitador;
- Alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem;
- Importância da interação;
- Presença de um tema norteador.

No que se refere à presença de um tema norteador – elemento central que estrutura a UDT elaborada –, alinhamo-nos à perspectiva de Almeida Filho (2022, p. 24), que afirma que

O ensino comunicativo não se constitui simplesmente pela eleição de um tema como pretexto para ensinar língua, mas ao criarmos um universo de sentidos num dado tema ou área de estudo que seja do interesse do aluno ou que lhe pareça relevante explorar via uso intensivo de linguagem na língua-alvo.

Dessa forma, a escolha do tema “Copa do Mundo” mostrou-se particularmente adequada para a criação de um ambiente comunicativo dinâmico, favorecendo a aquisição da L-alvo ao proporcionar insumo linguístico significativo aos aprendizes (Almeida Filho, 2022). Além disso, ao elaborar atividades comunicativas voltadas ao público infantil, a incorporação do elemento lúdico torna-se um aspecto essencial.

Conforme destaca Santos (2009), práticas lúdicas desempenham um papel central no desenvolvimento da criança, tanto no aprendizado de línguas quanto em outras áreas do conhecimento. Essas atividades não apenas favorecem o uso da L-alvo em contextos interativos e significativos, mas também contribuem para o aprimoramento de habilidades artísticas e o desenvolvimento de múltiplas competências.

A inclusão de atividades lúdicas nas aulas de língua estrangeira⁴⁹ (LE) para crianças pode tornar o processo de aprendizado mais dinâmico, envolvente e prazeroso. Isso ajuda a manter o interesse dos alunos, estimulando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, promovendo um ambiente propício para a prática da L-alvo de maneira significativa. Esse tipo de atividade pode contribuir para estimular a criatividade da criança, promovendo espaço para a troca de conhecimento entre os envolvidos na aprendizagem de maneira divertida e descontraída (Rufino, 2014). Assim, o uso do lúdico é uma estratégia valiosa para o ensino de LIC.

Além das considerações sobre o aspecto lúdico, Rocha (2006) realça que a importância da ACEL no ensino e aprendizagem de LEC reside na necessidade de que o ensino se guie por uma

⁴⁹ Neste artigo, os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2) serão utilizados como sinônimos.

perspectiva de linguagem em uso, a qual, por sua vez, está mais em sintonia com a maneira como as crianças aprendem, focada no tempo presente.

Embora a ACEL já seja discutida há algum tempo no Brasil, o uso de atividades comunicativas ainda enfrenta diversas barreiras para ser efetivamente implementada em sala de aula no contexto nacional (Almeida Filho, 2022). Barreiras essas como crenças dos professores e estudantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas nas escolas regulares; maior familiaridade com a abordagem gramatical aliada a pouco conhecimento teórico sobre a ACEL por parte dos professores; a ausência de uma capacidade de uso da L-Alvo nos professores; as altas cargas de trabalho dos professores para a preparação de atividades significativas e com foco no sentido; a imposição de ementa escolar, dentre outras limitações que contribuem para que o ensino nas escolas ainda seja predominantemente pautado por regras gramaticais e listas de vocabulário.

Em relação a este último ponto, consideramos essencial diferenciar os termos "atividade comunicativa" e "exercício". A principal diferença entre ambas está na perspectiva de aprendizagem que cada uma promove. Os exercícios, por exemplo, estão alinhados a uma visão de aprendizagem focada no conhecimento linguístico. Seu uso em sala de aula, portanto, pressupõe o ensino de vocabulário e estruturas, bem como a aplicação correta desses elementos pelos alunos. As atividades comunicativas, por sua vez, seguem uma abordagem de aprendizagem voltada para o uso social da linguagem, com o objetivo de criar situações em que a LE seja utilizada de forma contextualizada e significativa (Xavier, 2023).

É muito comum encontrarmos currículos que se autodenominam 'comunicativos', assim como a maioria dos materiais didáticos associados a essa abordagem. No entanto, como destacado por Freitas e Barbirato (2020), muitos desses materiais são, na verdade, o que elas chamam de "materiais comunicativizados". Esses materiais têm uma base gramatical sólida, mas se apresentam como se fossem centrados na comunicação.

Muitas vezes, essa denominação é utilizada para atrair um público mais amplo, uma vez que a ACEL é considerada a mais contemporânea e promissora para alcançar a competência comunicativa e a utilização efetiva da L-alvo no mundo real. Contudo, ao analisar a abordagem subjacente nesses materiais, é evidente que o foco ainda está na gramática, mesmo que as atividades possam aparentar ter um potencial comunicativo.

Não é apenas no Brasil que a ACEL encontra, até os dias atuais, dificuldades para sua implementação. Em entrevista recente (Van Gorp e Van Den Branden, 2022), o linguista Rod Ellis confirma esse fato e afirma que os livros didáticos publicados internacionalmente ainda continuam sendo construídos em torno de um planejamento sintético gramatical, mesmo quando se dizem comunicativos.

Para concluirmos esta seção, consideramos importante esclarecer que embora tendo escolhido a ACEL como reguladora do processo de elaboração da UDT para o presente trabalho, não desmerecemos os aspectos positivos que a abordagem estrutural/gramatical tem demonstrado ao longo dos anos. De fato, o ensino da forma não é e não deve ser totalmente excluído nessa abordagem, mas sim, trabalhado de forma secundária e breve, ou seja, quando uma necessidade do ensino explícito da língua surge durante o fluxo comunicativo. Assim sendo,

Os aprendizes precisam ter a impressão de que estão numa correnteza comunicativa ao tratar de um tópico, por exemplo. Uma ilha de formalização é a suspensão momentânea do fluxo comunicativo para que ocorra uma explicação, um exemplo numa frase, um rápido momento aplicador de uma regra ou palavra ou enunciado oral para repetição automatizadora” (Almeida Filho, 2022, p.18).

PRODUÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: PERCEPÇÕES DAS ELABORADORAS

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a UDT destinada ao ensino de LIC que será apresentada foi elaborada durante o curso de extensão/aperfeiçoamento intitulado: “Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças”. Oferecido na modalidade online em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, o curso foi composto por quatro módulos (carga horária total de 240 horas) e tinha como objetivo central promover a autonomia dos docentes de LIC participantes, capacitando-os a criar seus próprios recursos pedagógicos ou a adaptar materiais já disponíveis.

Para tanto, além do embasamento teórico sobre aspectos relacionados ao ensino de LIC, elaboração de materiais didáticos e aplicação de estratégias lúdicas voltadas para o público infantil, o curso contou com uma carga extensiva de prática de elaboração de atividades comunicativas. Ao término de cada módulo, os professores participantes eram desafiados a criar UDTs que incorporassem os tópicos abordados. Além de passarem por uma minuciosa avaliação por parte da professora ministrante, as UDTs eram compartilhadas com os outros colegas de turma através dos seminários realizados como parte do requisito final de aprovação no curso.

Essa prática resultou em um grande número de UDTs, motivo pelo qual a professora-coordenadora passou a considerar sua aplicação em um ambiente de sala de aula real. Assim, a partir da criação do projeto universal, financiado pelo CNPq, “Professores Elaborando Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças: Em busca de uma aquisição significativa e contextualizada na Escola Pública”⁵⁰, foi possível iniciar a implementação dessas UDTs. Após

⁵⁰ Trata-se de um projeto Universal que recebe apoio financeiro do CNPq e é realizado em colaboração com professores de língua inglesa que atuam em escolas públicas do Estado de São Paulo.

contextualizada a origem da nossa proposta, passamos a descrever a UDT utilizada para análise neste artigo.

Com o objetivo de elaborar uma UDT significativa para os alunos, selecionamos um tema potencialmente envolvente, capaz de despertar seu interesse e fomentar a participação ativa nas aulas, considerando, ainda, seus conhecimentos prévios. Optamos, inicialmente, pelo tema 'Olimpíadas', dada a sua relevância como um evento de escala global que envolve pessoas de todo o mundo e que poderia estimular diálogos do cotidiano das crianças. Assim, o conteúdo da UDT abordou desde a história das Olimpíadas até a apresentação dos diferentes emblemas associados a esse evento esportivo em diferentes partes do mundo.

No entanto, durante a elaboração da UDT, recebemos um feedback da coordenadora de ensino de línguas de um dos municípios onde o projeto estava sendo implementado. Ela sugeriu a substituição do tema da UDT pela "Copa do Mundo". Consideramos essa mudança sem hesitação, pois reconhecemos que a Copa é um evento esportivo de escala global, amplamente discutido no cotidiano das crianças. Além de aumentar o engajamento dos alunos em sala de aula, a proximidade do evento tornava provável que muitos já estivessem adquirindo álbuns de figurinhas e trocando ideias sobre o torneio, o que reforçaria a conexão entre o conteúdo da UDT e suas experiências diárias.

Ao considerarmos o *feedback* da coordenadora para o planejamento da UDT, agimos dentro de um dos princípios importantes da ACEL, que consiste em

derivar as decisões de consultas iniciais e continuadas aos aprendentes ou com quem tenha convivido de perto com eles. Essa é a forma de manter os materiais sensíveis às características e demandas do público aprendiz (Almeida Filho, 2022, p. 26).

A UDT, criada no Canva, apresentou um *design* atraente com imagens, cores vibrantes e uma variedade de atividades comunicativas, incluindo discussões sobre o tema, caça-palavras, adivinhações, pesquisa e criação, tudo pensado considerando nosso público-alvo. Ao todo, foram preparadas oito atividades em torno do tema Símbolos da Copa do Mundo (*World Cup Symbols*). A Tabela 1, a seguir, apresenta a estrutura geral da UDT desenvolvida, proporcionando uma maior clareza sobre a organização e as intenções pedagógicas que nortearam sua proposta didática.

Tabela 1. Estrutura geral da UDT desenvolvida.

TÍTULO DA UDT: <i>World Cup Symbols</i>	
Número de aulas:	-6 aulas
Competências e Habilidades	-Reconhecer os principais símbolos das da Copa do Mundo e os seus significados; -Identificar e nomear alguns países; -Escolher um mascote favorito e descrevê-lo; -Discutir sobre os símbolos de outros eventos que conhece; -Compartilhar sobre conquistas esportivas; -Criar um logo/mascote trazendo seu significado para uma suposta copa na escola.
Temas Transversais	-Artes: recortes, desenho, pintura, colagem, criação -Geografia: os continentes e alguns países -Educação física: esportes e símbolos esportivos

Estruturas Potenciais	-Presente simples -Passado simples
Vocabulário Potencial	-Países e continentes -Esportes -Cores -Símbolos da copa do mundo
Metas Comunicativas	-Identificar e nomear os símbolos da copa do mundo -Descrever um mascote -Falar sobre eventos esportivos

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Descreveremos, agora, as oito atividades que compuseram a UDT.

A primeira delas, representada na Figura 1, teve como objetivo a compreensão de um breve texto sobre a Copa do Mundo.

Figura 1.
didática
World Cup
(Atividades

Unidade
temática
Symbols
1 a 3)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Com o *warming up*, esperávamos que as crianças realizassem uma leitura rápida para que reconhecessem o tema central do texto com base na imagem e nas palavras-chave. Após uma leitura mais detalhada do texto, a atividade que seguiu convidou os estudantes a registrarem nos quadrinhos, por escrito, informações sobre o evento que já conheciam e as que eram novas para eles. Com isso, valorizamos o conhecimento prévio e também apresentamos novidades, o que contribui para conquistar a atenção e despertar o interesse dos alunos.

Seguindo o que propõe a ACEL, essa primeira atividade visou proporcionar aos alunos a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos sobre o assunto, permitindo que percebessem a relevância da temática em suas vidas. Discutir preferências e interesses também é um princípio

importante dessa abordagem. Com isso em mente, introduzimos a pergunta '*Do you like this sporting event?*' na atividade oral anterior.

A segunda atividade (Figura 2) consistiu no reconhecimento dos símbolos que representam a copa do mundo. Ao promover a comparação das respostas entre os colegas, objetivamos reforçar os nomes dos símbolos e possibilitar que as crianças compartilhassem seu conhecimento sobre outros eventos esportivos. Assim, foram oferecidas oportunidades de interação na L-alvo (Almeida Filho e Barbirato, 2016).

A atividade 3, também apresentada na Figura 1, teve como proposta ensinar o significado de quatro símbolos da copa do mundo. Para isso, os estudantes deveriam localizar os nomes dos símbolos no caça-palavras e, em seguida, com o auxílio da professora, preencher as lacunas dos trechos ao lado, de forma que o texto fizesse sentido. Essa atividade não apenas contribuiu para ampliar o vocabulário relacionado à temática, a partir de palavras como *host country*, *players*, *fans* e *attractions*, mas também levou os alunos a compreender o significado dos símbolos correspondentes. Essa proposta incentiva a construção do sentido a partir do contexto.

O jogo apresenta um potencial lúdico significativo, pois é divertido e pode proporcionar desafios interessantes para o desenvolvimento das crianças. Além disso, pode ajudá-las a expandir seu vocabulário e melhorar sua ortografia (Costa, 2020). Haja vista o caráter gramatical desse tipo de atividade ao focar no léxico e na exploração de palavras, incluímos, como complemento, uma atividade comunicativa. Com isso, destacamos que qualquer atividade com essência gramatical pode ser inserida em um contexto construído de maneira comunicativa (Xavier, 2023).

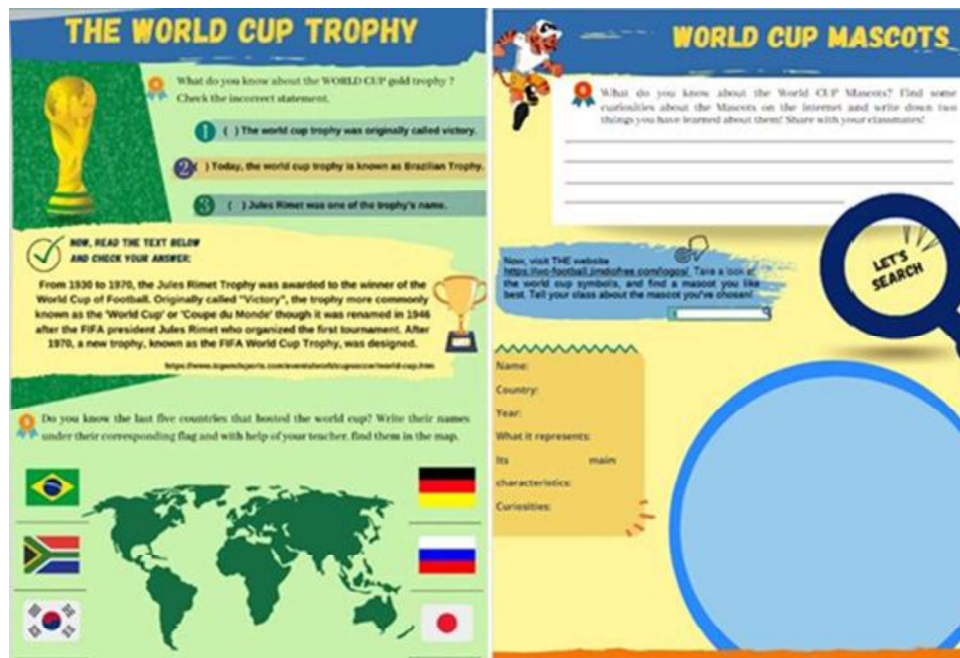
Nesse sentido, a atividade de caça-palavras não descaracterizou a UDT, especialmente por estar integrada a um contexto maior e objetivando dar sentido às situações apresentadas junto dela. Com isso posto, consideramos que a atividade alinha-se com os objetivos comunicativos da unidade e contribui para o ensino da língua inglesa de maneira coerente com os princípios da abordagem escolhida.

A próxima atividade, Atividade 4 (Figura 2), considera o conhecimento prévio dos alunos ao solicitar que identifiquem a alternativa incorreta com relação às informações sobre o troféu de ouro. Com a leitura do texto para a identificação da resposta correta, o conhecimento sobre a temática pode ser ampliado. Essa atividade pode ser desenvolvida em colaboração entre os alunos e professor, contribuindo para a interação na L-alvo.

A atividade comunicativa 5 (Figura 2), evidencia que as atividades temáticas desenvolvidas não se limitaram ao conhecimento sobre a Copa do Mundo, mas também promoveram a integração com outras áreas do saber, como a geografia, ampliando o repertório cultural e contextual dos alunos. Reconhecer as bandeiras dos países que já sediaram o evento e localizá-las no mapa, por exemplo,

pode favorecer uma prática mais comunicativa, na medida em que insere o aprendizado em contexto significativo.

Figura 2. Unidade didática temática *World Cup Symbols* (Atividades 4 a 6)



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Diferentemente da simples memorização de uma lista de países isolados do contexto, essa abordagem pode engajar os alunos de forma mais autêntica, promovendo um uso dinâmico e funcional da língua. Como Almeida Filho (2005) destaca, aprender um idioma não se limita apenas a adquirir um sistema linguístico ou transmitir informações a um interlocutor; ao invés disso, implica a construção de ações sociais e culturais no discurso.

Na atividade 6, conforme demonstrado na Figura 2, propusemos uma pesquisa na *internet* sobre os mascotes que já representaram as copas anteriores. Ao clicarem no *site* sugerido, nossa intenção foi oferecer às crianças oportunidades de entrar em contato com textos autênticos e contextualizados, favorecendo o contato com a língua em situações reais de uso.

Após a pesquisa, a atividade incluiu a escrita de duas curiosidades para que fossem compartilhadas em sala com os colegas, além de uma descrição do mascote favorito. Nessa atividade, nosso objetivo foi, mais uma vez, proporcionar momentos para vivenciarem a L-alvo de forma significativa e lúdica.

Na atividade 7 (Figura 3), propusemos perguntas para que os alunos compartilhassem experiências pessoais com os colegas, como, por exemplo, se já haviam recebido alguma medalha esportiva.

Figura 3. Unidade didática temática *World Cup Symbols* (Atividades 7 e 8)



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Compreendemos que esse tipo de interação requer competência linguística na L-alvo, uma vez que ela cria oportunidade para produção oral espontânea da língua, ainda que por meio de palavras isoladas e com o apoio da língua materna. Segundo Almeida Filho (2022, p. 24) .

mesmo que no início tenhamos de fazer concessões como uso facilitador, o uso da língua materna dos alunos, ou de outra língua franca que faça mediação inicial, amplia exponencialmente as chances de aquisição.

Na última atividade da UDT (Figura 3), propomos uma atividade comunicativa mais complexa, que não apenas estimulava o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também de outras habilidades como por exemplo a criatividade, trabalho em grupo e atividades manuais. Além disso, essa atividade sintetiza e retoma todo o conteúdo trabalhado durante a UDT.

APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: PERCEPÇÕES DA PROFESSORA

Nesta seção, descreveremos o processo de implementação da UDT e compartilharemos as percepções da professora sobre a sua aplicação.

A professora de inglês que se voluntariou a aplicar a UDT, possui mestrado em Linguística e foi aluna do curso de aperfeiçoamento “Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças” mencionado anteriormente na introdução deste artigo. Assim, suas perspectivas de ensino e aprendizagem de inglês estavam alinhadas à abordagem utilizada neste material.

Destacamos esse aspecto porque embora o material tenha sido desenvolvido com base nos princípios da ACEL, é possível que um professor com uma abordagem gramatical direcionasse a prática em sala para aspectos estruturais da língua, desviando, ainda que sutilmente, do foco original.

Para a implementação, a docente selecionou duas turmas de 4º ano de uma escola pública no interior de São Paulo, cada uma com carga horária de duas aulas semanais. O processo de aplicação da UDT foi realizado em 6 aulas. A professora destacou que a escola está localizada em uma região periférica e que, devido a desafios como os impactos da pandemia, entre outros fatores, alguns alunos dessas turmas ainda não haviam desenvolvido plenamente habilidades de leitura e escrita em sua língua materna.

Para a coleta de dados, realizamos uma entrevista online semiestruturada, composta por três perguntas, conduzida com a professora por meio da plataforma Google Meet. Além disso, como parte do processo de coleta, a professora registrou imagens das atividades produzidas pelos alunos, ampliando a documentação dos dados. A análise desses dados revelou duas categorias centrais: a motivação e o interesse dos alunos pelo tema da UDT e o uso da língua-alvo em sala de aula.

Com relação à escolha do tema, a professora ressaltou o papel relevante da temática ‘Copa do Mundo’ no engajamento e no interesse das crianças, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem da L-alvo mais significativo. Na sua fala, a docente aponta que o assunto abordado está de acordo com a vivência e realidade dos alunos, o que fortaleceu a participação mais ativa deles nas atividades, conforme demonstram os excertos a seguir.

A hora que foi o material da copa foi assim no momento certo porque os alunos tinham acabado de comprar o álbum... senti isso...eles não sabiam o que era copa não sabiam o que era FIFA. (...) A primeira copa deles eles não eram nascidos... esta é tecnicamente a primeira copa.

Tema gera burburinho, euforia...o tema da copa é mais prático eles estão entendendo o que eles estão aprendendo.

O tema faz totalmente diferença.

(Excertos da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Conforme mencionado por Rocha (2006), um dos princípios fundamentais para orientar o ensino de LEC é que ele esteja ancorado na realidade em que a criança está imersa. Isso significa que ao selecionar temas que fazem parte do cotidiano e interesses das crianças, o ensino se torna mais envolvente.

Da mesma forma, Costa (2020) destaca que os eventos sociais que cercam a sociedade na qual a escola está inserida, bem como eventos de alcance global, também devem ser incorporados às aulas de LE. Isso possibilita que o uso da L-Alvo seja percebido como uma ferramenta de uso real pelos estudantes, conectando o aprendizado à sua experiência de vida e ao contexto mais amplo em

que estão inseridos. Essa abordagem enriquece o ensino e motiva os alunos a se engajarem mais ativamente nas aulas de LE.

Além disso, é importante observar que o tema escolhido contribui para um maior uso da L-alvo pela professora. Esse impacto pode ser percebido na resposta da docente à pergunta sobre a influência do tema na utilização da L-alvo em sala de aula, conforme demonstra o excerto a seguir.

Contribui sim...porque o tema da copa é um tema internacional ... quando a criança pegou o álbum e os nomes em inglês já foi um ponto de partida para ensinar inglês ... O site é todo em inglês dos mascotes... as bandeiras ajudaram bastante.

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

É importante ressaltar que a professora não tem dúvidas de que o material contribuiu para a compreensão do tema. No entanto, ela demonstra incerteza quanto à aquisição da L-alvo, já que o uso da língua materna ainda predominou durante as aulas, como evidenciado nos excertos a seguir.

Eles aprenderam muito sobre a copa, mas não sei se aprenderam tudo isso em inglês. Mas eu acredito que os objetivos de ensinar sobre a copa sim ...acredito que sim.

Essa foi uma das unidades que mais valorizou o conhecimento dos alunos, eles se envolveram e estudaram o conteúdo.

[...] mas eles fizeram coisas que gostaram.

Essa (UDT) da copa ensinou várias coisas.

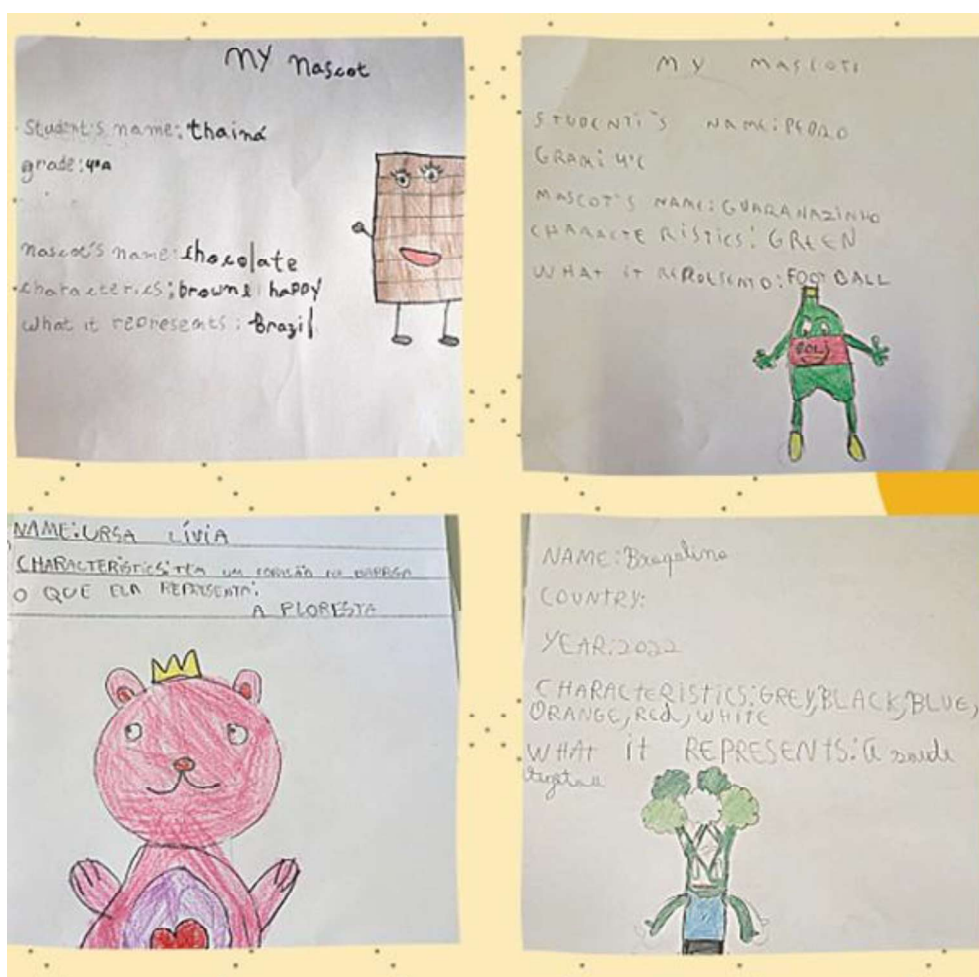
(Excertos da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Segundo a professora, ela utilizava a língua inglesa para estimular os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios sobre a Copa do Mundo. No entanto, era comum que eles registrassem suas respostas em português nos cadernos. Sempre que possível, a docente complementava as atividades com o uso da língua inglesa.

No ensino por temas, a aprendizagem vai além da aquisição da língua, abrangendo também o conhecimento sobre o assunto tratado (Cameron, 2001). Esse processo auxilia as crianças a ativarem seus conhecimentos prévios, incentivando-as a mobilizar sua compreensão sobre o tema, o que contribui para um aprendizado mais significativo. No entanto, é importante reconhecer que os alunos tendem a recorrer à língua materna com frequência. Isso reforça a necessidade de considerar o tempo necessário para que possam transitar da exposição à língua para sua produção efetiva na L-alvo.

Nesse aspecto, a professora expressa frustração diante da baixa produção da L-alvo durante as atividades. Um exemplo marcante ocorreu na última atividade da UDT, na qual os alunos criaram um mascote, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4. Registros de atividades realizadas pelos alunos.



Fonte: Registro de atividades feito pela professora participante.

Segundo a professora, eles concentraram-se mais na parte manual da tarefa do que no uso da L-alvo, como evidenciado nos excertos seguintes

[...] o que me deixa um pouco frustrada quando a gente faz essas atividades é a questão do inglês...eles se matam para desenhar o mascote mas eu sinto que eles ficam muito nessa parte do desenho ...”

Sabe... não era isso que eu queria ...eu queria que escrevesse em inglês...ate fez o mascote mas não completou nada do escrito...tem uns que eles não se esforçam...eles demoram [...].

(Excertos da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

O relato da professora reflete um processo natural de aquisição da língua, conforme descrito por Krashen (1982). Isso ocorre porque as estruturas linguísticas necessárias para a produção levam mais tempo para se desenvolver do que aquelas envolvidas na compreensão. Assim, é esperado que, inicialmente, os aprendizes concentrem seus esforços na compreensão do insumo linguístico e, gradualmente, tornem-se mais aptos a produzir na L-alvo.

A frustração expressa pela professora pode estar relacionada à influência de uma abordagem gramatical predominante em sua prática, na qual a produção dos alunos na L-alvo ocorria, sobretudo, por meio de exercícios voltados à memorização de grupos lexicais e palavras

isoladas. Como ela mesma ressalta: “Até agora eu só ensinava palavras.” Talvez, a professora ainda esperasse que os alunos produzissem na L-alvo de maneira repetitiva, sem necessariamente compreenderem o que estavam dizendo, apenas reproduzindo palavras soltas.

Almeida Filho aponta que todo professor possui uma abordagem que norteia sua prática, seja de forma implícita ou explícita. Ao analisar os relatos da professora durante a entrevista, percebe-se um processo de autorreflexão que a leva a reconhecer mudanças em sua própria abordagem de ensino. Esse reconhecimento evidencia como a abordagem adotada impacta diretamente a prática docente e pode ser revelada por meio da autoavaliação, como demonstrado no excerto a seguir.

Até agora eu só ensinava palavras, algumas crianças não sabem o que é *pencil*. Mas por que? Porque aprenderam a palavra solta. Agora *World Cup* e *world mascot* elas sabem, por quê? Qual que é a diferença? É porque a gente aprendeu o que é um mascote da copa, a gente aprendeu que o fuleco que ele representa alguma coisa do país, então eles sabem disso. E o material permite estudar vocabulário se eu quiser [...], permite momento mais língua, mais a parte gramatical e lexical.

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Isso evidencia que a UDT, ao envolver um tema significativo, pode ter contribuído para a aquisição da língua, mesmo que ainda tímida. Por outro lado, segundo a professora, aprender palavras soltas e, conseqüentemente, de forma descontextualizada, pode não levar à aquisição da L-alvo.

Ao afirmar que “o material permite estudar vocabulário se eu quiser..., permite momentos com mais língua, mais a parte gramatical e lexical”, a professora destaca uma característica essencial de uma abordagem comunicativa: a utilização da gramática a serviço da comunicação (Freitas & Barbirato, 2020).

Além da abordagem adotada pelo material didático e pela professora, é fundamental considerar a abordagem de aprender dos alunos, pois ela reflete sua própria concepção sobre o aprendizado de uma língua estrangeira. Essa visão está diretamente ligada ao que entendem por aula de língua, ensino e aprendizagem. No excerto a seguir, observa-se que, mesmo no quarto ano do ensino fundamental, as crianças já possuem crenças e percepções sobre o processo de aprendizagem de uma LE, provavelmente influenciadas por suas experiências anteriores como estudantes de inglês.

Os pequenos sentiram a diferença no material: hoje não vai ter aula de inglês? Não vai ter atividade nenhuma hoje?

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

O excerto revela a predominância de uma abordagem gramatical na forma como esses alunos concebem o aprendizado de uma língua estrangeira. É provável que esperassem aulas estruturadas em torno de listas de palavras seguidas de exercícios de memorização. Além disso, esse pode ter sido

o primeiro contato das crianças com o ensino comunicativo, o que pode ter gerado a sensação de que não houve aula ou atividades realmente significativas.

A percepção dos alunos está alinhada com a observação de Freitas e Barbirato (2020, p. 59), de que não apenas os professores, mas também os alunos chegam à sala de aula com uma “visão de língua/linguagem como sinônimo de gramática e a consequente concepção de que ensinar e aprender uma língua é ensinar e aprender gramática.”

Para concluir esta seção sobre as percepções da professora, consideramos relevante trazer um comentário final que ela fez sobre a UDT aplicada:

“Acho que se estivéssemos aplicando materiais bons iguais a esse desde o começo do ano, o resultado seria melhor.”

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Esse feedback positivo nos fez refletir sobre a viabilidade desse trabalho e seu potencial para gerar bons resultados. Além disso, reforçou nossa motivação para continuar estudando e aprimorando nossos conhecimentos teóricos e práticos, com o intuito de desenvolver futuras atividades comunicativas temáticas em inglês para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos a produção e aplicação de uma UDT de inglês voltada para crianças e apresentamos as percepções da professora após sua implementação. Destacamos a relevância do diálogo com diferentes agentes envolvidos no processo educacional, como coordenadores e professores, pois essa interação não apenas reflete a realidade do contexto escolar, mas também enriquece significativamente o desenvolvimento de materiais didáticos.

Embora a produção da UDT tenha apresentado desafios, especialmente pelo foco na ACCEL, acreditamos que o material desenvolvido se configura como uma alternativa viável dentro do repertório de recursos utilizados no ensino de inglês. Ao buscar integrar a comunicação de forma mais significativa, a partir de um tema como a ‘Copa do Mundo’, o material amplia as possibilidades de engajamento dos alunos e favorece a construção do sentido na aprendizagem. Além disso, a experiência evidenciou que a adaptação de materiais ao contexto específico dos alunos não apenas é viável, mas também contribui para um processo de ensino mais alinhado às necessidades e realidades da sala de aula.

A partir da análise do material, com a colaboração da professora participante, identificamos aspectos que podem ser aprimorados em futuras versões ou incorporados a outros materiais com propósitos semelhantes. A professora destacou que atividades lúdicas costumam engajar bem os alunos em turmas de inglês para crianças, sugerindo a inclusão de um maior número dessas atividades.

Além disso, ressaltou que a atividade final, ao incentivar o trabalho em grupo para a criação de mascotes, poderia ser ampliada para abarcar a produção de logotipos, álbuns e outros materiais que estimulem tanto a criatividade quanto a interação em língua inglesa.

Em conclusão, observamos que a abordagem gramatical ainda se faz presente de forma predominante nas escolas brasileiras. No entanto, este trabalho sugere que é possível desenvolver e aplicar materiais que adotem uma abordagem comunicativa, promovendo um ensino de inglês mais dinâmico e contextualizado. Ao compartilhar essa experiência, esperamos contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa da língua inglesa nesse contexto de ensino.

Ao compartilhar essa experiência, esperamos contribuir para uma aquisição mais significativa e duradoura da língua inglesa para crianças. Concluímos com a expectativa de que o ensino de inglês na escola pública no Brasil passe por transformações que favoreçam práticas mais contextualizadas e comunicativas. Além disso, ressaltamos a importância da formação continuada dos professores, elemento fundamental para que a sala de aula de línguas se consolide como um espaço autêntico de aprendizagem. Por fim, pretendemos dar continuidade à elaboração de UDTs voltadas para esse público, a fim de viabilizar novas aplicações e, assim, ampliar as contribuições para essa área de pesquisa no contexto nacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1ª edição, 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O Ensino de Línguas em Comunicação**. Mimeo para circulação interna no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Área de Ensino de Línguas). Brasília (DF), 2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de.; BARBIRATO, Rita de C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36, p. 23-42, Jul. /Dez., 2000.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de.; BARBIRATO, Rita de C. Interação implícitadora e aquisição na aula de línguas. ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. de.; BARBIRATO, Rita de C. (orgs.). **Interação e Aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores; São Carlos: Edufscar, p. 47-73, 2016.
- BARBIRATO, Rita de C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.
- CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.
- COSTA, Emanuelle A. G. **Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.

FREITAS, Mirelle da S. F ; BARBIRATO, Rita de C. Apontamentos da pesquisa nacional sobre o construto de abordagem. FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 47-69, 2020.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. New Jersey: Prentice Hall International, 1982.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

VAN GORP, Koen; VAN DEN BRANDEN, Kris. TBLT in context: An interview with Rod Ellis. **TASK Journal on Task-Based Language Teaching and Learning**, v. 2(2), p. 269-285, 2022.

ROCHA, Cláudia H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RUFINO, Terezinha C. S. **O lúdico na sala de aula em séries iniciais do ensino fundamental**. (Especialização) Universidade Estadual da Paraíba – Guarabira, Paraíba. 2014.

SANTOS, Leandra Inês S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

XAVIER, Rosely P. **Estágio supervisionado de inglês**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.