

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS E TRANSLINGUAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CRIANÇAS DE 6 ANOS

ENGLISH LANGUAGE EDUCATION WITH CHILDREN AND TRANSLANGUAGING: REFLECTIONS ON TEACHING MATERIALS FOR 6-YEAR-OLDS

Danielle de Almeida Menezes  <https://orcid.org/0000-0001-7404-4928>
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
daniellemenezes@fe.ufrj.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14053080>.

Recebido em 26 de julho de 2024

Aceito em 16 de agosto de 2024

Resumo: Apesar de não obrigatório, o ensino de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental é uma realidade em muitos municípios brasileiros e é necessário conhecer como este ensino tem sido direcionado nos mais diversos contextos. Partindo de uma discussão sobre o conceito de translanguagem, este trabalho analisa dois materiais didáticos diferentes para alunos de 6 anos, a fim de perceber se as atividades propostas estimulam o translugar das crianças. Propositamente escolhidos, esses materiais são de natureza e finalidade diferentes: um é utilizado no 1º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e, o outro, é usado por uma tradicional rede de cursos de inglês. As atividades de ambas as obras foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e os resultados revelam que, apesar de a maioria das atividades dos dois livros serem controladas, o material da rede municipal de ensino está mais comprometido com a educação linguística das crianças.

Palavras-chave: Translanguagem. Educação linguística com crianças. Análise de material didático.

Abstract: Despite not being compulsory, the teaching of English in the early years of elementary school is a reality in many Brazilian municipalities and it is necessary to know how this teaching has been directed in the most diverse contexts. Beginning with a discussion of the concept of translanguaging, this paper analyzes two different teaching materials for 6-year-olds, in order to see whether the proposed activities stimulate children's translanguaging. Purposely chosen, these materials are of a different nature and aim: one is used in the 1st year of elementary school in the municipal school system in the city of Rio de Janeiro and the other is used by a traditional English course chain. The activities in both books were subjected to content analysis (Bardin, 2011) and the results show that, although most of the activities in both books are controlled, the material from the municipal school system is more committed to children's language education.

Keywords: Translanguaging. Language education with children. Analysis of teaching materials.

1. Introdução

No cenário educacional brasileiro, é uma realidade o ensino da língua inglesa para crianças (Kawachi-Furlan; Tonelli; Gattolin, 2022). Tanto instituições privadas quanto públicas têm investido na oferta deste ensino para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. Exemplo desta realidade é a cidade do Rio de Janeiro. Além de tradicionais escolas bilíngues, nos últimos anos, tem havido um aumento exponencial de novas escolas do setor privado, com oferta de carga horária estendida na língua adicional ou com projetos bilíngues no contraturno das aulas para atender à demanda do mercado (Megale, 2019). A Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) também tem investido, desde 2010, na oferta do ensino de inglês para todas as crianças da rede a partir do 1º ano do ensino fundamental. Além da língua inglesa para as escolas regulares, a SME-RJ tem também transformado algumas de suas unidades em bilíngues. Para se ter ideia do interesse da rede na educação plurilingue, vale citar que, atualmente, há mais de 30 escolas que fazem parte do Programa Bilíngue, tendo como línguas adicionais o inglês, o espanhol, o alemão e o francês (Lima, 2021).

Essa expansão do ensino de idiomas, em especial da língua inglesa, para os anos iniciais não é exclusividade da capital carioca e já está consolidada em outros municípios, como revelam os dados apresentados pelo texto intitulado: *Documento base para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental* (British Council, 2022). De acordo com o documento, 25% de todas as turmas de inglês da educação básica correspondem ao primeiro segmento do ensino fundamental. Deste total, quase 45% das turmas são de redes municipais de ensino público. O significativo aumento da oferta de inglês na infância, do qual os dados apresentados são um reflexo, tem motivado investigações por mais de 20 anos (Freitas et alii, 2020). Entretanto, paradoxalmente, a legislação ainda não prevê este ensino para crianças de até 10 anos.

De acordo com a LDB (2017), a Língua Inglesa é componente curricular obrigatório somente a partir do 6º ano do ensino fundamental e demais línguas, preferencialmente o espanhol, podem ser ofertadas, a depender das redes de ensino, no ensino médio. Em consonância com a lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) contempla as competências apresentadas para a Língua Inglesa apenas no segundo segmento do ensino fundamental. Esse descompasso entre a realidade do ensino e documentos normativos e curriculares vigentes atinge duas dimensões importantes do ensino: a formação docente e os objetos de ensino.

Em se tratando dos cursos de formação de professores de inglês, os estudos apontam para o fato de que preparar os futuros docentes para o trabalho com crianças não tem sido uma preocupação (Tonelli e Cristóvão, 2010; Melo e Menezes, 2022). E, com relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de inglês para o público infantil, é possível constatar que não há como garantir parâmetros comuns mínimos quanto ao que se leciona nas escolas do país nos primeiros anos do ensino fundamental, já que não há diretrizes oficiais. Logo, conhecer o que acontece nas salas de aula é, indubitavelmente, um campo fértil a ser explorado, pois não há garantias de que pressupostos teóricos presentes nas orientações curriculares existentes (Brasil, 2017), tais como a visão de língua como discurso e prática social e inglês como *lingua franca*, relevantes para o ensino de línguas adicionais em quaisquer segmentos, direcionam as escolhas metodológicas dos professores. Corre-se o risco, portanto, de que ainda predominem não só práticas tradicionais que ignorem as especificidades da infância, mas que também valorizem a memorização de estruturas linguísticas descontextualizadas ou forjadas para fins didáticos, desconsiderando ou inibindo o repertório linguístico que as

crianças possuem em sua língua materna e que, naturalmente, utilizam para atribuir sentido ao *input* que recebem na língua adicional.

Como defende García (2011 apud Menon e Pallavi, 2022), contextos bi/multilíngues caracterizam-se pela heterogeneidade de práticas linguísticas que envolvem complexidades que não podem ser compreendidas em termos do que ela chama de línguas nomeadas, como o inglês, o português, o espanhol e as tantas outras existentes. Nesses contextos, portanto, a translinguagem apresenta-se como um fenômeno natural, ou seja, a habilidade de transcender os limites que são tradicionalmente usados para delimitar línguas nomeadas é parte do aprendizado (cf. Menon e Pallavi, 2022). Transpondo esse conceito para o ensino de línguas adicionais com crianças, entendemos que, na perspectiva deste público, o processo de aprendizado da língua outra que não a materna é importante pela ampliação de possibilidades de comunicação e de expressão que o processo em si propicia. Em outras palavras, para as crianças, a percepção de que existem outras formas de dizer o que elas dizem amplia, de modo único e particular, suas possibilidades de interação com a realidade ao seu redor. Portanto, práticas inibidoras do livre transitar lúdico das crianças pelas línguas podem se mostrar enfadonhas e contraproducentes.

Neste trabalho, propomo-nos a analisar dois materiais didáticos diferentes, direcionados para estudantes de 6 anos, a fim de perceber se as atividades propostas estimulam o translinguar do público alvo. Um desses materiais é utilizado no 1º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e, o outro, é usado por uma tradicional rede de cursos de inglês da mesma cidade. Entendemos que os materiais didáticos não deveriam ser o único recurso à disposição dos professores e que, para exercerem algum impacto no aprendizado linguístico, dependem do que com eles fazem docentes e discentes. Todavia, é inegável que em diversos contextos de ensino os livros didáticos não somente são o instrumento principal de trabalho, como também atuam como currículo (Tílio, 2023). Portanto, levando em consideração o fato de que os materiais didáticos podem exercer funções diversas nas aulas de inglês, a depender de instituições e docentes, parece-nos muito relevante analisá-los a fim de perceber como concepções importantes para a área de ensino de línguas adicionais para crianças, como a translinguagem, recebem ou não espaço na concepção desses materiais.

Nas próximas seções, discutiremos de forma mais detalhada como a translinguagem pode ser entendida não apenas como uma ferramenta para o ensino de inglês para crianças, mas, principalmente, como parte natural do processo de aprendizagem de línguas. Em seguida, apresentaremos os materiais e os procedimentos empregados para analisá-los.

1. Translinguagem, ensino e o aprendizado de línguas adicionais por crianças

O contato com línguas adicionais na infância tem como uma de suas principais contribuições a sensibilização para a alteridade, ou seja, a percepção de que não existe uma única forma de estar no mundo. Como defendem Tonelli e Cordeiro (2014, p.60), o ensino de línguas objetiva “tornar o aluno sensível e consciente da existência e do uso de outras línguas, assim como das semelhanças e das diferenças entre elas”. No entanto, ao longo desse processo de conscientização, as fronteiras entre as línguas nem sempre são claras e a necessidade de se comunicar faz com que o usuário acesse seu repertório linguístico sem se preocupar com os nomes e os limites dos idiomas utilizados. Nas palavras de Megale (2019, p. 21), “o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro”. Isso significa que o usuário de duas

línguas funciona em um “terceiro lugar” e “está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim, sua identidade como bilíngue¹ se encontra sempre em construção” (Megale, 2019, p. 21).

Nesse sentido, Otheguy, Garcia e Reid (2015) fazem uma distinção interessante entre as línguas nomeadas e aquilo o que de fato os usuários produzem, ou idioleto, conceito que, para os autores, sustenta o processo de translinguagem. Segundo eles, a translinguagem pode ser definida como: “a utilização de todo o repertório linguístico de um falante, sem levar em conta a adesão cuidadosa aos limites social e politicamente definidos dos idiomas nomeados”²(Otheguy, Garcia e Reid, 2015, p.283). Essa definição tem por objetivo lançar um olhar diferenciado sobre as práticas mais tradicionais de avaliação do aprendizado de línguas (em especial, por crianças) que usam como parâmetro a distinção entre línguas nomeadas. De acordo com os autores, o que faz com que uma língua nomeada seja classificada como tal tem muito mais a ver com aspectos sociais e culturais do que com a manifestação linguística dos usuários em si. Por isso, para eles cabe a diferenciação entre as línguas nomeadas e o conceito de idioleto, a saber: “o sistema subjacente ao que uma pessoa realmente fala, e consiste em características lexicais e gramaticais ordenadas e categorizadas”³ (Otheguy, Garcia e Reid, 2015, p. 289). Os autores defendem que são essas “características lexicais e gramaticais” que são geralmente estudados pelos linguistas, pois as línguas (francês, inglês, português etc.) não são, conforme os autores, categorias linguísticas, mas socioculturais, uma vez que seus limites são estabelecidos por parâmetros não linguísticos. O que se estuda, portanto, são aspectos comuns compartilhados entre os idioletos de grupos de falantes.

Isso significa que, apesar de os idioletos serem únicos, já que dois idioletos não são lexical e estruturalmente idênticos, os autores defendem que existem grandes sobreposições entre os idioletos das pessoas que se comunicam entre si. Segundo eles, todos partilhamos milhares de características linguísticas com as pessoas com quem interagimos com frequência, com aquelas que vivem perto de nós ou com as quais possuímos características históricas comuns. Em suma, para os autores, “os idioletos são o que existe antes de se introduzirem distinções entre línguas nacionais que forçam a colocação dos idioletos linguisticamente especificados das pessoas em categorias linguísticas culturalmente especificadas”⁴ (Otheguy, Garcia e Reid, 2015, p. 291). Logo, o translinguar diz respeito ao uso do idioleto de uma pessoa, quer dizer, de todo seu repertório linguístico, sem considerar os rótulos e fronteiras linguísticos definidos social e politicamente; falar uma língua nomeada, por sua vez, é uma relação de sobreposição parcial entre o idioleto de uma pessoa e os idioletos de outras. Portanto, o translinguar adota a perspectiva do indivíduo, ou seja, daquilo que faz parte da constituição

¹ Adotamos aqui a concepção de bilíngue defendida por Maher (apud Megale, 2019, p. 19): “O bilíngue - não o idealizado, mas o de verdade - não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas”.

² Tradução livre de: “*the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages*”.

³ Tradução livre de: “*an idiolect, then, is the system that underlies what a person actually speaks, and it consists of ordered and categorized lexical and grammatical features*”.

⁴ Tradução livre de: “*idiolects are what exist before one introduces distinctions between national languages that forcefully shoehorn people’s linguistically specified idiolects into culturally specified language categories*”.

linguística interna do sujeito e não do que é exterior a ele. A implicação dessa distinção entre o conceito de idioleto e de línguas nomeadas para o ensino de idiomas para crianças é relevante sobretudo no tocante à avaliação. Em geral, os professores se preocupam em verificar o que os alunos conseguem reproduzir em termos de línguas nomeadas e não em avaliar a complexidade do que são capazes de produzir linguisticamente de forma criativa e original ao acessarem todo seu repertório linguístico. Segundo Otheguy, Garcia e Reid (2015), “proibir os bilíngues de translinguarem, ou avaliá-los negativamente, produz uma medida incorreta da sua proficiência linguística⁵” (Otheguy, Garcia e Reid, 2015, p. 299). Portanto, práticas muitas vezes coercitivas e inibidoras da língua materna em sala de aula com crianças podem afastar o interesse dos aprendizes pela língua adicional e não permitem que eles demonstrem sua real capacidade de uso linguístico.

Entender a translanguagem como sustentada pelo conceito de idioleto ajuda a perceber que ela é um processo natural de aprendizado linguístico, do qual muitas vezes sequer nos damos conta. Em relação às crianças, então, o processo parece ser ainda mais espontâneo, já que a percepção de conceitos como línguas nomeadas, fronteiras linguísticas e culturais são ainda novidade para elas. Por isso, as aulas de línguas adicionais com crianças podem ser espaços potencializadores do desenvolvimento dos pequenos, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência linguística e, conseqüentemente, de sua criticidade. Nesse sentido, concordamos com García (2017), quando defende que a translanguagem é um processo natural, mas que pode ser também pensado em termos de estratégias de ensino. Segundo a autora, práticas pedagógicas que fazem uso da translanguagem podem ser encontradas em muitas salas de aula em que os alunos possuam diferentes níveis de conhecimento da língua alvo. Nesses casos, as diferenças de saberes entre os alunos podem ser usadas como andaimes para que uns aos outros se auxiliem e também como uma forma de aprofundar o entendimento de todos os aprendizes sobre os assuntos trabalhados. A autora defende ainda que o uso didático da translanguagem permite que os entendimentos não surjam de forma isolada, “mas em inter-relação funcional com as formas como os alunos bilíngues usam a língua⁶” (García, 2017, p. 261). Para ela, ao contrapor as diferentes características, usos e histórias das línguas nomeadas, a translanguagem é capaz de fomentar maior consciência metalinguística dos alunos, incluindo a percepção crítica sobre as formas como a língua pode ser usada para fins diversos.

O desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos também foi relatado por Menon e Pallavi (2022) ao analisarem estudos realizados na Índia. Segundo os autores, as pesquisas mostraram que as interações que faziam uso da translanguagem como recurso pedagógico aumentaram de forma significativa o engajamento dos estudantes em várias tarefas colaborativas e ajudaram àqueles que pertenciam a minorias linguísticas a trazerem seu repertório para a sala de aula, validando, assim, suas identidades e permitindo que valorizassem suas realidades. Os autores relatam ainda outros aspectos positivos que foram verificados em práticas pedagógicas que envolveram a translanguagem, como o desenvolvimento de uma visão positiva de outras línguas simultaneamente ao aumento do interesse pela língua alvo. Por fim, Menon e Pallavi (2022) chamam atenção para atitudes mais pró-ativas por parte dos alunos e, conseqüentemente, menor dependência deles em relação à mediação docente.

⁵ Tradução livre de: “*forbidding bilinguals to translanguague, or assessing it negatively, produces an inaccurate measure of their language proficiency*”.

⁶ Tradução livre de: “*but in functional interrelationship to the ways in which bilingual students use language*”.

Transpondo esses achados para o ensino de línguas adicionais com crianças, é possível pensar que tanto o uso da translinguagem como recurso pedagógico quanto a permissão para o translinguar espontâneo podem favorecer aspectos relacionados à forma peculiar como as crianças aprendem. Octaviana (2017) afirma que as experiências diretas e interações das crianças com objetos e pessoas ao seu redor são centrais para o seu aprendizado. Logo, é importante que as atividades propostas sejam significativas e que promovam o envolvimento das crianças. Para isso, deve-se trabalhar a autoestima e a confiança delas. Levando em consideração o que foi discutido sobre o uso pedagógico da translinguagem, parece claro que atividades em que a criança seja estimulada a fazer uso de todo seu repertório linguístico podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de sua autoestima e confiança, instigando o interesse pela língua alvo.

Práticas pedagógicas que favoreçam a translinguagem podem ser benéficas para o aprendizado de línguas adicionais por crianças levando em consideração também outras características inerentes à forma como as crianças aprendem. Segundo Octaviana (2017), as crianças aprendem por meio de atividades práticas (“*hands-on*”) e físicas, por isso, é interessante promover a aprendizagem ativa através do planejamento de experiências lúdicas baseadas em experiências da vida real das crianças, como uma consulta médica ou uma ida ao supermercado. Nesse caso, entendemos que possibilitar que o translinguar participe dessas simulações pode contribuir para uma compreensão mais abrangente dos sentidos que essas práticas possuem no mundo “real”.

Octaviana (2017) também aponta que o pensamento das crianças está inserido num contexto de situação aqui e agora. Segundo ela, as crianças são capazes de contar o que aconteceu ou o que irá acontecer com riqueza de detalhes, mas, normalmente, não conseguem indicar o momento preciso em que os acontecimentos ocorreram ou vão ocorrer. Logo, levando em consideração que o desenvolvimento da consciência metalinguística é favorecido pela translinguagem, é possível dizer que práticas pedagógicas translíngues podem ajudar os pequenos aprendizes a compreenderem melhor o sequenciamento dos eventos, ampliando, gradativamente, sua percepção da passagem do tempo.

Outro aspecto interessante é que as crianças aprendem implicitamente (Octaviana, 2017). Descobrir o significado das palavras de uma língua e seu sentido no mundo é apenas o primeiro passo para o aprendizado da língua. “As crianças devem também descobrir como a distribuição destes elementos, incluindo as terminações gramaticais e as palavras funcionais, transmitem o significado combinatório adicional de um enunciado⁷” (Octaviana, 2017, p. 127). Ou seja, as crianças devem descobrir e utilizar implicitamente a gramática da sua língua para determinar quem fez o quê a quem em cada frase. O processo de análise é, portanto, um componente essencial para a compreensão da linguagem, porque permite que as crianças reúnam cadeias de elementos de forma a computar concepções do mundo. Nesse sentido, o livre translinguar das crianças pode otimizar esse processo analítico, deixando seu repertório cada vez mais robusto.

Por último, Octaviana (2017) afirma que as crianças possuem um período de tempo de atenção relativamente curto. Assim, além de significativas e envolventes, as atividades propostas não devem ser longas demais, caso contrário, os riscos de dispersão são grandes. Entendemos que atividades que utilizam a translinguagem como um recurso podem ser significativas para prender a atenção das crianças e, ao mesmo tempo, para assegurar o seu entendimento.

⁷ Tradução livre de: “*Children must also discover how the distribution of these elements, including grammatical endings and function words convey their further combinatorial meaning of an utterance*”.

É importante deixar claro que o uso pedagógico da translinguagem e a permissão ao livre translinguar das crianças nas aulas de línguas adicionais não significam o reforço de práticas de tradução em situações de uso descontextualizado da língua alvo. Há uma enorme distância entre o ensino baseado em gramática e tradução e práticas translingues significativas com crianças. Em outras palavras, permitir que as crianças façam uso de todo o seu repertório linguístico não significa o encorajamento de traduções simultâneas, na maioria das vezes desnecessárias e pouco significativas para o enriquecimento linguístico dos alunos. Por outro lado, práticas coercitivas do uso da língua materna em nada contribuem para que as crianças percebam todo o potencial linguístico que possuem à sua disposição, para que se sintam confiantes em se comunicar e valorizadas quanto às contribuições que são capazes de oferecer para as construções de sentido em sala de aula.

2. Materiais e método de análise

Nesta seção, são apresentados os materiais analisados e os procedimentos qualitativos empregados para verificar se há atividades que: (1) estimulam e / ou possibilitam o uso da translinguagem pelas crianças; e (2) contribuam para que as crianças se expressem e compartilhem suas vivências, tornando o aprendizado de inglês significativo e formativo para elas.

Os materiais selecionados para análise neste trabalho são utilizados em instituições de ensino com finalidades distintas. A primeira é a rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, responsável pela oferta do ensino fundamental, parte obrigatória da educação básica, na modalidade de ensino regular. Já a segunda é uma tradicional rede de cursos de inglês da mesma cidade, que oferece ensino complementar, não obrigatório. Ambos os materiais são destinados a crianças de 6 anos, cursando o 1º ano do ensino fundamental⁸. A escolha por materiais pertencentes a instituições com propósitos educacionais diferentes foi intencional e teve por motivação verificar se há diferença na forma como o idioma é apresentado aos alunos, uma vez que, conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, Brasil, 2006, p. 90):

“há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da língua estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais)”.

Principalmente por não haver ainda diretrizes oficiais para o trabalho com línguas adicionais nos anos iniciais, parece-nos relevante verificar se o material de inglês utilizado por uma rede oficial de ensino regular⁹ reflete ou não a preocupação em incluir o idioma neste segmento de forma articulada com propósitos educacionais e formativos que vão além do ensino instrumentalizador da língua. Nesse sentido,

⁸ Tivemos acesso apenas aos exemplares impressos direcionados aos alunos. Para realizar as análises, não consultamos os exemplares dos materiais destinados aos docentes, com orientações teórico-metodológicas.

⁹ É importante dizer que a SME-RJ possui o seu próprio currículo, o Currículo Carioca, desde 2020 (RIO PREFEITURA, 2020), elaborado a partir da BNCC. Este documento curricular municipal apresenta orientações para o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Por fugir ao escopo deste trabalho, optamos por não realizar a análise do referido documento.

entendemos que o conceito de translinguagem está no cerne do “caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, Brasil, 2017, p. 241).

Passando, agora, para uma descrição mais detalhada dos materiais analisados, um aspecto que chama atenção no material utilizado pelas escolas municipais é o fato de ser integralmente escrito por professores da rede, que, em tese, conhecem as particularidades e a diversidade dos contextos de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Produzido pela *MultiRio*¹⁰, o título da obra é *1º ano - Material Rioeduca 2024*, o que sugere que anualmente o material é reescrito ou revisado. Trata-se de um livro didático volumoso, com conteúdo previsto para todo o ano letivo, dividido em duas partes: a primeira possui 324 páginas e a segunda, 42. A primeira parte se intitula “Integrado” e se propõe a apresentar conteúdos disciplinares (matemática, português, ciências, história e geografia) de forma interdisciplinar ou integrada, como o nome sugere. Esta parte é utilizada pelo/a docente regente, professor/a dos anos iniciais, que passa o maior período de tempo com as crianças. Já a segunda parte, ao fim do livro, destina-se ao ensino específico da Língua Inglesa. A obra não apresenta uma justificativa para a separação em duas partes, mas supomos que seja pelo fato de que o conteúdo de inglês é lecionado por professores especialistas no idioma. O número de páginas relativamente enxuto destinado ao inglês parece se explicar em razão da carga horária: nas escolas regulares da rede municipal, todas as turmas de anos iniciais têm, semanalmente, apenas dois tempos de 50 minutos destinados ao idioma.

No que tange aos conteúdos e à organização interna da parte do *Material Rioeduca* destinado à língua inglesa, o índice fica na parte inicial do volume e segue uma divisão por bimestres. Na parte introdutória de cada bimestre, há um título temático que tem o propósito de articular as atividades propostas, mas nem sempre há um encadeamento claro entre elas. Os conteúdos bimestrais são divididos por várias seções (que, em geral, indicam os comandos a serem seguidos pelos discentes, como, por exemplo, “*Draw*”, “*Match*”, “*Listen*”, “*Show & Tell*”, dentre outras). Essas seções geralmente se repetem ao longo dos bimestres mais de uma vez, mas elas não seguem uma estrutura fixa e previsível de ordenação dos conteúdos.

Em se tratando do livro didático utilizado pela tradicional rede de cursos de inglês, o que chama inicialmente nossa atenção é o fato de ser publicado por uma editora internacional, a *National Geographic Learning / Cengage*, o que pressupõe sua distribuição para contextos diversos, de diferentes países. O material é escrito pela autora norte-americana Diana Pinkley, o que indica que esta variedade da língua seja a privilegiada na obra. O volume faz parte de uma série e encontra-se em sua segunda edição. O título é *Our World - starter*. Na parte de trás da capa, é possível verificar que a obra adota o *Common European Framework of Reference* para o nivelamento, enquadrando-se no *Pre-A1*. O livro principal é acompanhado de outro de atividades adicionais (*workbook*) e de conteúdo multimídia a ser acessado online, por escolha dos usuários, responsáveis ou professores.

¹⁰ De acordo com o site da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, “a MultiRio - Empresa Municipal de Mídias - é uma empresa pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Sua missão é pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da educação para a utilização das mídias em sala de aula”. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-a-multirio/>, acesso em 23/07/2024.

Para os fins deste trabalho, a análise enfocou o livro principal, que é usado ao longo de dois semestres. No total, o material analisado conta com 103 páginas, divididas entre uma unidade introdutória, oito unidades temáticas e duas de revisão, além de uma parte para exercitar a escrita do alfabeto e de números. Há ainda material complementar para recorte e adesivos para atividades específicas dentro das unidades. A unidade introdutória (“*Unit 0*”) apresenta conceitos iniciais, como cumprimentos e apresentações, vocabulário de sala de aula (*sit down, stand up, open your book, close your book*), dentre outros. As oito unidades temáticas seguem exatamente a mesma estruturação interna, dividida em seções com foco variado: vocabulário (“*Vocabulary*”), língua em uso (“*Language in use*”), cores ou formas (“*Colors and Numbers*” / “*Colors*” / “*Shapes*” - única seção que varia ao longo das unidades), sons da língua inglesa (“*The sounds of English*”) e leitura (“*Reading*”).

Como forma de prospecção dos materiais, optamos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que é um método flexível e que não parte de conceitos ou categorias pré-estabelecidas para orientar as análises dos mais variados tipos de comunicação existentes, como entrevistas, respostas de questionários, materiais didáticos, e uma infinidade de outras possibilidades. Segundo Bardin (2011, p. 36), “a análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico (...). Não existe coisa pronta (...). A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento”. A autora afirma ainda (p. 37) que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. O interessante da análise de conteúdo é que os procedimentos (ou seja, a forma de olhar os dados) são definidos a partir de critérios claros estabelecidos pelo pesquisador. Neste trabalho, por exemplo, optamos por distribuir as atividades ou exercícios apresentados nos dois materiais em três categorias principais: **atividades controladas**; **atividades mediadas**; e **atividades de livre expressão do aluno**. Embora essas categorias tenham sido elaboradas a partir da análise do conteúdo dos materiais, elas se articulam aos objetivos do estudo, uma vez que contribuem para observar se há ou não a promoção de práticas translingues por parte dos aprendizes.

A partir da leitura e interpretação das atividades apresentadas nos dois livros, foi possível perceber que a grande maioria são de apresentação e /ou treino de vocabulário e estruturas linguísticas, cabendo ao aluno reproduzir o que foi apresentado, seguindo modelos ou atendendo a comandos diretos (*Listen to the story; Listen and say; Listen and point; Point and say; Count, read and color the items; Draw a line*, e assim por diante). Categorizamos essas atividades como **atividades controladas**.

Em menor quantidade, observamos que algumas atividades demandam dos discentes a produção de algo que diz respeito a si mesmos ou que façam algum tipo de avaliação, seguindo os comandos ou estruturas apresentados (*Draw yourself, your favorite place at school, and color the right box*; ou *Do you like the story? Circle - e*, embaixo da pergunta, são apresentadas três carinhas: ☐, ☐ e ☐, dentre outros). Essas atividades foram categorizadas como **atividades mediadas**.

Por fim, apenas no *Material Rioeduca*, percebemos que há também algumas atividades que estimulam o desenvolvimento do posicionamento (crítico) do aluno sobre o conteúdo ou temática enfocada. Geralmente, esses momentos se fazem presentes na seção “EN / PT”, com a imagem de dois baldezinhos de interação oral, que, apesar de não explicada, deixa claro que o foco é a interação oral em inglês (ENglish) ou em português (PT). Um exemplo encontra-se no final da página 338: “10. Do you think there are toys for boys and toys for girls? Why (not)? / 11. Which toy would you like to

add to the list on exercise 8?”. A figura 1, abaixo, ilustra a tarefa. Atribuímos aos exercícios desse tipo a categoria **atividades de livre expressão do aluno**.

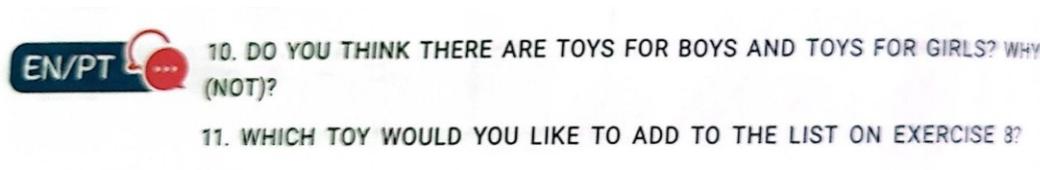


Fig.1. Tarefa

Para saber como as três categorias se distribuem ao longo das obras analisadas, contabilizamos o número de atividades pertencentes a cada uma em ambos os livros e os resultados estão apresentados nas tabelas da próxima seção.

3. Análise dos dados

Todos os exercícios numerados do *Material Rioeduca* foram analisados e categorizados, conforme descrito na seção anterior. Já com relação ao livro *Our World - starter*, foram analisados somente os exercícios presentes nas unidades de 1 a 8. Nem as unidades de revisão e nem a unidade introdutória foram submetidas à análise.

Antes de passar para a análise das tabelas com os percentuais encontrados para cada categoria, cabe uma breve discussão geral sobre os materiais e a forma como os conteúdos e atividades são apresentados. Primeiramente, é importante dizer que há uma variação maior nos tipos e na forma de apresentação das atividades presentes no *Material Rioeduca* do que no *Our World - starter*. Enquanto as unidades do material do curso de inglês seguem uma ordem padronizada e rígida, as unidades bimestrais do *Material Rioeduca* não possuem uma padronização, o que, em alguns momentos, parece sugerir que cada unidade bimestral foi produzida por docentes distintos. Corrobora essa impressão o fato de que há uma diferença clara na forma como os enunciados dos dois materiais são apresentados. Os enunciados do livro *Our World - starter* tendem a ser mais curtos e diretos. Já os do material da rede municipal variam e há uma mescla de enunciados longos, com diferentes comandos, e outros mais sintéticos e objetivos. Para exemplificar a diferença entre os enunciados, abaixo se encontram imagens de atividades dos dois materiais:



Fig. 2 - Atividades do livro *Our World - Starter*



Fig. 3 - Atividades do *Material Rioeduca*

No que se refere às temáticas abordadas, há certa semelhança entre os livros. Vocabulário relacionado a material escolar, brinquedos, família e animais são comuns às duas obras, o que possivelmente reflete uma busca de ambos por aproximação com os interesses do público alvo. Para dar uma noção mais geral dos assuntos tratados, reproduzimos aqui os títulos das unidades. No caso do *Our World - Starter*, as unidades são: *My school*; *My toys*; *My family*; *My body*; *Stories*; *I like food*; *Clothes*; *Animals*. Com relação ao *Material Rioeduca*, temos: 1º bimestre - *My first words in English* (basicamente são apresentadas situações e vocabulário do universo escolar); 2º bimestre - *Toys have no screen* (além de brinquedos, são abordados também membros da família); 3º bimestre - *Animals: we love and we care*; 4º bimestre - *It's sunny! Let's play!* (vocabulário relacionado a tempo e diferentes tipos de brincadeiras infantis). Apenas pelos títulos das unidades é possível perceber que há uma preocupação diferente com relação ao ensino de inglês. No livro do curso, o foco recai sobre vocabulário e estruturas simples da língua. Mesmo a unidade “*Stories*”, cujo título sugere uma abordagem de narrativas, limita-se a apresentar vocabulário com pouca ou nenhuma contextualização sobre membros e objetos da realidade. Já o *Material Rioeduca* demonstra, para além da apresentação de palavras e estruturas, uma preocupação crítico-formativa que se reflete em alguns títulos, como os do 2º e 3º bimestres.

Essa diferença de perspectiva é observada também em outros momentos dos materiais. Como crianças de 6 anos ainda estão em fase de alfabetização, não há textos longos em nenhum dos livros. Contudo, ambos apresentam algumas atividades de iniciação à leitura. Porém, as escolhas dos materiais para estimular a leitura possuem objetivos claramente distintos. No *Our World - Starter*, ao fim de cada unidade, há um texto multimodal elaborado pela autora para reforçar o conteúdo linguístico que foi trabalhado. Já no *Material Rioeduca*, nos momentos de iniciação à leitura, há uma preferência pela reprodução de materiais autênticos e também multimodais, como capas de livros, ou que simulam a realidade, como a reprodução de calendário e página da internet. Assim, as escolhas parecem ter como foco não só o preparo dos alunos para a leitura de gêneros que circulam socialmente, mas também para a reflexão sobre questões sociais. As imagens a seguir demonstram as diferentes perspectivas que cada obra possui com relação à função da iniciação à leitura:

READING

1 Listen to the story. TR: 3.13

Eight is Great

Look! My family is big!

One, two, three, four ...

... five, six, seven, eight brothers and sisters!

And eight cats, eight dogs, eight birds, and eight fish!

2 Do you like the story? Circle.

33

Fig. 4 - Exemplo de atividades de leitura - *Our World - Starter*

EN/PT

34. LOOK AT THE BOOK COVER. WHAT CAN YOU SEE?

35. WHAT DOES THIS TITLE MEAN TO YOU?

CIRCLE

40. CIRCLE THE FAMILIES ON THE BOOK COVER.

41. HOW MANY FAMILIES ARE THERE ON THE BOOK COVER?

1 4 6

Fig.5 - Exemplo de atividades de leitura - *Material Rioeduca*

Ambos os exemplos abordam a temática da família. Porém, enquanto os quadrinhos do primeiro, sem uma perspicaz mediação docente, não direcionam a uma reflexão problematizadora acerca das diferenças entre as configurações familiares, o segundo, apesar de oferecer muito menos *input* linguístico (há somente o título de um livro, rodeado por imagens, seguido do nome da autora), não precisa de muita mediação para levar as crianças a refletirem sobre o fato de que existem múltiplas possibilidades de constituição familiar. Em relação aos exercícios que acompanham os textos, no caso da Figura 4, há apenas uma questão que busca verificar a opinião geral dos estudantes, sem explorar qualquer aspecto linguístico ou imagético. É importante dizer que

exatamente a mesma questão acompanha todos os textos que fecham as unidades. Já as atividades que estão na Figura 5 foram de fato elaboradas para levar os alunos a discutir a capa do livro, observá-la e pensar sobre seu conteúdo. As perguntas 34 e 35, em especial, ao possibilitarem que os alunos se expressem da forma que se sentirem mais confiantes, em português, inglês ou translinguando, contribuem para o desenvolvimento não só do repertório linguístico, mas também da cognição dos estudantes.

Essa breve análise geral dos livros contribui para entender o que a categorização dos exercícios revela. A seguir, estão duas tabelas. A primeira apresenta os resultados da análise das atividades presentes na obra *Our World - Starter*. A segunda, por sua vez, mostra os achados para a análise da parte de inglês do *Material Rioeduca*.

Tab. 1 - Categorização das atividades de *Our World - Starter*

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Atividades controladas	107	91,5
Atividades mediadas	10	8,5
Atividades de livre expressão do aluno	-	-

A quase totalidade das questões e exercícios presentes na obra utilizada para crianças de 6 anos da tradicional rede de cursos de inglês focalizam o treino, a memorização e a repetição de vocabulário, pronúncia e estruturas linguísticas de baixa complexidade. Não há atividades que estimulem a livre expressão e a reflexão dos alunos, desconsiderando suas visões de mundo e percepções da realidade. As atividades mediadas, ou seja, aquelas em que o aluno deve produzir algo sobre si, ainda que de forma condicionada, restringem-se a uma apreciação rasa dos textos que fecham as unidades, conforme discutimos anteriormente, e de duas questões da página 56 que estimulam os alunos a falarem sobre alimentos de sua preferência, a partir das estruturas “*I like...*” e “*I don’t like...*” e da colagem de adesivos de alimentos em duas colunas: uma com uma carinha verde feliz e outra com uma carinha vermelha zangada. Enfim, as atividades presentes no material parecem tratar os alunos como receptáculos linguísticos vazios a serem preenchidos por elementos da língua inglesa. O controle dos estudantes por meio de comandos objetivos, que minimizam suas chances de fazerem uso de todo o seu repertório, subestima a capacidade de reflexão e de análise deles e demonstra uma percepção negativa acerca do conhecimento linguístico que possuem, majoritariamente na língua materna - aparentemente tratada como um obstáculo ao aprendizado da língua adicional.

Abaixo, apresentamos a categorização das atividades presentes no *Material Rioeduca*:

Tab. 2 - Categorização das atividades de inglês do *Material Rioeduca*

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Atividades controladas	83	65
Atividades mediadas	31	24
Atividades de livre expressão do aluno	14	11

Ao analisar a Tabela 2, percebemos que predominam também no *Material Rioeduca* as atividades de caráter controlado. Contudo, há maior equilíbrio com relação aos outros tipos de atividades. Assim, o material abre espaço para que os alunos sejam capazes de se expressar, não só treinando / praticando de forma mediada os conteúdos, mas também podendo fazer uso do repertório linguístico que possuem de forma mais livre, tendo, assim, oportunidades significativas de ampliá-lo. Apesar de serem minoria, entendemos que a presença de atividades de livre expressão dos discentes é uma carta branca para o uso da translinguagem. Isso demonstra que os professores que elaboraram o material não percebem este processo como prejudicial ao aprendizado da língua alvo. Ao contrário, parecem tratá-lo como uma forma de estímulo ao engajamento, semelhante ao que Menon e Pallavi (2022) perceberam nos estudos que analisaram. Para além do engajamento, atividades dessa natureza contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos, ampliam sua capacidade comunicativa, ajudam a ordenar o raciocínio e promovem reflexão e criticidade de forma adequada à idade. Enfim, as atividades de livre expressão, em que há o encorajamento ao uso pleno de seus idioletos, contribuem para que as crianças compartilhem suas vivências, tornando o aprendizado da língua adicional mais significativo e sensibilizando-os para a alteridade, fazendo-os perceber que habitamos um mundo diverso e plural, no qual as diferenças devem ser respeitadas.

Todavia, analisando as 14 atividades de livre expressão presentes no *Material Rioeduca*, percebemos que, embora elas possibilitem a translinguagem, fazem isso sempre da mesma forma: por meio de questionamentos. Seria interessante que o material oferecesse outras formas de favorecer o uso pedagógico da translinguagem, como a partir da análise contrastiva de estruturas linguísticas e de atividades de caráter claramente colaborativo entre os alunos.

Embora o *Material Rioeduca* pudesse apresentar mais atividades que permitissem o translinguar livre dos alunos, em especial mais variadas, é bastante compreensível o grande percentual de atividades controladas e mediadas, levando em consideração as características da grande maioria das escolas municipais cariocas. São poucas as unidades frequentadas por alunos de outras nacionalidades, refugiados ou não, que possuem outras línguas, além do português, como maternas. Os professores, por sua vez, em sua esmagadora maioria, são também brasileiros. Sendo assim, por vezes, as aulas acontecem integralmente em português, com pouco ou nenhum estímulo em inglês. Nesse sentido, as atividades de caráter mais controlado, presentes no *Material Rioeduca*, podem ajudar a nortear o trabalho dos docentes, mostrando-lhes a importância de, de fato, oferecerem aos alunos oportunidades de construir conhecimento na língua adicional. Cabe frisar, portanto, que abrir espaço nas aulas para a translinguagem não significa substituir a língua adicional pela materna ou recorrer à tradução de forma deliberada. Caso contrário, o ensino não irá contribuir para a ampliação do repertório dos alunos. Na próxima seção, passaremos às considerações finais do presente trabalho.

Considerações finais

Partindo de uma discussão sobre a translinguagem como um processo natural, mas que pode ser também pensado em termos de estratégias de ensino que levem em consideração como as crianças aprendem, analisamos dois materiais didáticos com propósitos diferentes, apesar de terem o mesmo público alvo: crianças de 6 anos. Os resultados ratificam a distinção que as Orientações Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006) fazem entre o ensino de línguas adicionais em escolas de ensino regular e em cursos de idiomas. Enquanto o livro utilizado pela rede de cursos livres de inglês tem um enfoque predominantemente linguístico, limitando-se a ensinar estruturas e vocabulário da língua alvo, o material produzido pela SME-RJ mostra-se comprometido em oferecer aos alunos uma educação linguística, quer dizer, tem um papel formativo mais amplo. Isso é percebido nas atividades mediadas e de livre expressão dos alunos que o material apresenta. Apesar de não serem muitas, comparadas à quantidade de atividades controladas, as perguntas de livre expressão presentes na obra são uma oportunidade para que os alunos, por meio da translinguagem, acessem seu repertório linguístico, desenvolvendo, assim, sua consciência linguística. É também uma oportunidade de reflexão e confronto de vivências e experiências que ajuda a desenvolver a sensibilidade das crianças para questões diversas relativas à percepção da alteridade. Por último, levando em consideração a inexistência de diretrizes oficiais específicas para o trabalho com línguas adicionais nos anos iniciais, é significativo que o material da SME-RJ esteja alinhado às orientações existentes, ainda que, no que diz respeito à translinguagem, parece haver necessidade de maior direcionamento para que atividades mais diversas e instigantes sejam produzidas em edições futuras. Uma possibilidade interessante de dar continuidade a este trabalho é a análise do Currículo Carioca - Língua Inglesa (RIO PREFEITURA, 2020), elaborado a partir da BNCC. Parece relevante verificar se o material aqui analisado e os demais relativos aos outros anos do primeiro segmento refletem, de fato, as orientações do documento curricular da SME-RJ.

Este trabalho enfocou apenas a análise de duas obras, sem considerar um agente essencial para que o ensino seja bem sucedido ou não, independentemente do material didático: o/a docente. Acreditamos que, dependendo da formação e do comprometimento do/a docente, as fragilidades de qualquer material podem ser contornadas e seus aspectos positivos conseguem ganhar destaque. O contrário também é verdade. Portanto, até para que bons materiais sejam produzidos e para que um bom uso seja feito dos materiais existentes, é preciso investir na formação inicial e contínua de professores de línguas adicionais que atuam ou que atuarão com crianças.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

BRITISH COUNCIL. *Documento base para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Pinheiros, São Paulo: British Council Brasil, 2022. Disponível em: https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf

FREITAS, C.; KAWACHI-FURLAN, C.; BROSSI, G. TONELLI, J. Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*. Anápolis. V.12. n.2. p. 134-137. jul./dez 2020.

GARCÍA, O. Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity and Education*. 2017, vol. 16. No. 4, p. 256-263

KAWACHI-FURLAN, C.;TONELLI, J.; GATTOLIN, S. (org.). *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/08/EBOOK_Educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos.pdf

LDB. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LIMA, G. “Can we ‘favelados’ speak English?” - *O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2021.

MEGALE, A. (org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/educacao-bilingue-no-brasil/>

MELO, I. M.; MENEZES, D. A. A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental In: Furlan, Cláudia; Tonelli, Juliana; Gattolin, Sandra (org.). *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Pp. 147-169. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/08/EBOOK_Educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos.pdf

MENON, S.; PALLAVI. Beyond named languages: A step too far? *Contemporary Education Dialogue*. 19 (2). p. 256-280, 2022.

OCTAVIANA, D. Teaching English to Young Learners. *English Education:Journal of English Teaching and Research*, 2(2), p. 124-133, 2017.

OTHEGUY,R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 2015; 6(3), p. 231-307, 2015.

PINKLEY, D. *Our World - Starter*. Second Edition. National Geographic Learning/ Cengage. Boston: 2021

RIO PREFEITURA. *Currículo Carioca - Língua Inglesa*. MultiRio, 2020. Disponível em:

<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf>

RIO PREFEITURA. *Material Rioeduca - 1º ano*. MultiRio, 2024.

TÍLIO, R. Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: Reflexões e apresentação de uma proposta. *The Specialist*. São Paulo (SP), v. 44 n.1, p.22-42, jan./jul. 2023.

TONELLI, J.; CORDEIRO, G. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara* n. 42, p. 45-63. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055> 2014

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-de-ingles-com-criancas-vol-i/>

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-de-ingles-com-criancas-vol-ii/>