


RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta Dissertação será disponibilizado somente a partir de 28/11/2021.

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LUCIANA PIO MARCHESI CINICIATO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA
AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA
ESCOLA PÚBLICA: desvendando possibilidades e
criando caminhos**



ARARAQUARA – S.P.
2021

LUCIANA PIO MARCHESI CINICIATO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA
AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA
ESCOLA PÚBLICA: desvendando possibilidades e
criando caminhos**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Maria Margonari Favaro.

ARARAQUARA – S.P.
2021

C575c Ciniciato, Luciana Pio Marchesi
Contação de histórias infantis na aula de inglês para crianças da escola pública: : desvendando possibilidades e criando caminhos / Luciana Pio Marchesi Ciniciato. -- Araraquara, 2021
101 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Denise Maria Margonari Favaro

1. Inglês para crianças. 2. Histórias infantis. 3. Contação de histórias. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCIANA PIO MARCHESI CINICIATO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA: desvendando possibilidades e criando caminhos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Maria Margonari Favaro.

Data da defesa: 28/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Denise Maria Margonari Favaro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Lima
Colégio Johann Gauss

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

Dedico esta dissertação à minha mãe, Solange, que nunca poupou esforços para que eu pudesse estudar. Dedico também ao meu pai, Luizinho, que sempre me conduziu ao mundo da literatura e das artes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças todos os dias;

Aos meus pais, Luizinho e Solange, por investirem e me incentivarem nos estudos e por sempre acreditarem em mim;

À Mayara Matsunaka, pelo apoio, motivação, inspiração, carinho e pela paciência nos meus momentos de angústias;

Aos meus irmãos, Gustavo e Flávia, e ao meu cunhado Anderson Malmonge, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando a seguir com meus estudos.

Aos professores da UNESP – FCLAr e, principalmente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Denise M. Margonari Favaro, por contribuírem significativamente com minha formação;

Às “meninas da janela”: Raissa Botelho, Natália Silva e Bel Macari, pessoas queridas que o Mestrado me presenteou;

Às professoras Rita Barbirato, Ana Paula de Lima e Ana Gabriela Périco, pela leitura atenta e pelas contribuições preciosas.

À minha amiga Debora Gambary, que sempre me apoiou, me acolheu (principalmente às quartas de manhã) e me ajudou com a Plataforma Brasil;

À minha amiga Camila Miani, pela paciência, acolhimento nos momentos de desespero e auxílio em minhas dúvidas acadêmicas, mesmo aos domingos e feriados;

À minha querida amiga Marina, companheira de vida, de magistério e de estudos;

Ao meu amigo Fabrício Silva, que me incentivou e me encorajou a aventurar no Mestrado;

À professora Sandra Gattolin, pelas palavras de acolhimento;

Aos alunos e alunas que participaram desta pesquisa.

“quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”

Paulo Freire (2015, p. 25)

RESUMO

O componente curricular de Língua Estrangeira é obrigatório somente a partir do Ensino Fundamental – anos finais (BRASIL, 1996). Entretanto, o ensino-aprendizagem de Inglês já está estabelecido desde a Educação Infantil nas escolas particulares e vem sendo inserido nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas. Com o aporte teórico das concepções de ensino-aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 2001, 2010), dos fundamentos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças (CAMERON, 2001, 2003; HARMER, 2006), das pesquisas desenvolvidas sobre ensino de Inglês para crianças com o uso de histórias infantis (TONELLI 2005, 2008, 2013, 2017) e das contribuições dos estudos sobre ensino-aprendizagem por meio da contação de histórias (CAMERON, 2003; ELLIS; BREWSTER, 2014; DOHME, 2018) foi planejada e desenvolvida uma atividade de contação de história na aula de Inglês para crianças. Essa contação foi implementada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais de uma escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo. O objetivo foi o de investigar de que forma as crianças compreendem e participam de uma atividade de contação de história e o que os professores desse contexto precisam levar em consideração ao planejá-la e desenvolvê-la. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, com base em estudo de caso e análise interpretativa, teve como instrumentos de coleta de dados a observação das aulas de Inglês dos alunos participantes da pesquisa, uma entrevista com a professora de Inglês deles e a contação de história. Os resultados obtidos, a partir da análise dos dados, revelam que os alunos construíram processos sociointeracionistas para compreender e participar da narrativa. Além disso, a contação de histórias, quando planejada e desenvolvida com o propósito de mediar o ensino-aprendizagem, pode promover experiências sociais significativas e proporcionar insumo linguístico contextualizado.

Palavras – chave: Inglês para crianças. Histórias infantis. Contação de histórias.

ABSTRACT

The teaching of Foreign Languages is mandatory only after the secondary level of Elementary school (BRASIL, 1996). Although the process of teaching and learning English has already been established since Preschool Education in private schools, English is still being inserted in the primary level of Elementary. Based on theories of how children learn (VYGOTSKY, 2001, 2010), English teaching and learning studies (CAMERON, 2001, 2003; HARMER, 2006), also having the support of research on teaching English to children with the use of children stories (TONELLI 2005, 2008, 2013, 2017) and teaching and learning through storytelling (CAMERON, 2003; ELLIS; BREWSTER, 2014; DOHME, 2018), an activity of storytelling was planned and developed. The storytelling was developed with a 2^o grade students at a public state school in a small city in the countryside of São Paulo state. The objective was to investigate how students could understand and participate of the storytelling and what aspects teachers should consider when planning and developing this kind of activity. This research is characterized as a qualitative, case study, and with interpretative analyses. The instruments of collection of data were the observation of English classes of the participants, an interview with their English teacher and the storytelling itself. The results obtained from the analyses of the data showed that students used social interactive strategies to understand and participate in the story. Also, the storytelling, when planned and developed with the purpose of mediate the learning and teaching process, may promote meaningful social experiences, and provide contextualized linguistic input.

Keywords: English for children. Children stories. Storytelling.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Palitoches das personagens da história	54
Foto 2	Árvore de Natal na escola	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações e teses sobre o ensino de Inglês para crianças com o uso de histórias.	21
Quadro 2	Percurso metodológico.	37
Quadro 3	Cronograma parcial de atividades da pesquisa.	38
Quadro 4	Mudanças no calendário da SEESP devido à pandemia de COVID-19	39
Quadro 5	Alunos participantes da pesquisa.	45
Quadro 6	Ficha descritiva da história.	50
Quadro 7	Planejamento geral das aulas.	51
Quadro 8	Aula 1.	52
Quadro 9	Aula 2.	53
Quadro 10	Aula 3.	54
Quadro 11	Aula 4.	55
Quadro 12	Elementos natalinos encontrados nos desenhos dos alunos.	60
Quadro 13	Os alunos e a contação de histórias.	68
Quadro 14	Itens de planejamento do resultado da participação dos alunos.	68
Quadro 15	Ensaio da contação de histórias.	70
Quadro 16	Resultado do planejamento da contação e das atividades.	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF-I	Ensino Fundamental – Anos iniciais
EI	Educação Infantil
HI	Histórias Infantis
LI	Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua Materna
PP	Professora Pesquisadora
SEESP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
UAC	Unidade de Atendimento à Criança
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	13
1.1 Introdução	13
1.2 Justificativas da pesquisa	18
1.2.1 Justificativa pessoal do estudo	18
1.2.2 A relevância científica e social da pesquisa	20
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	24
1.4 Organização da Dissertação	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 A concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem de Vygotsky	26
2.2 O ensino de LIC: algumas considerações	28
2.3 As histórias infantis	29
2.4 As potencialidades das HI no ensino de LIC	31
2.5 Contação de histórias	33
3 METODOLOGIA	37
3.1 Pandemia de COVID-19: alterações no planejamento inicial	38
3.2 A natureza da pesquisa	39
3.3 Contexto de estudo	41
3.3.1 O projeto <i>Early Bird</i>	42
3.4 Participantes da pesquisa	44
3.5 Procedimentos de coleta de dados	46
3.6 Instrumentos de coleta de dados	46
3.6.1 Observação das aulas	46
3.6.2 A entrevista	47
3.6.3 A contação de história	47
3.7 A escolha da história	48
3.8 O planejamento das atividades	50
3.8.1 Planejamento Aula 1	52
3.8.2 Planejamento Aula 2	53
3.8.3 Planejamento Aula 3	54
3.8.4 Planejamento Aula 4	55
3.9 Procedimentos de análise dos dados	56

3.9.1 Análise da observação das aulas	57
3.9.2 Análise da entrevista	58
3.9.3 Análise da contação de história	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
4.1 O tema Natal	60
4.2 A compreensão e a participação dos alunos na contação de histórias	62
4.3 Planejamento e desenvolvimento de uma contação de história no ensino de LIC	69
4.3.1 O Amigo Secreto	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	86
APÊNDICE A – TCLE - PAIS	87
APÊNDICE B – TCLE - ALUNOS	90
APÊNDICE C – ENTREVISTA	91
APÊNDICE D – LENDA DA ÁRVORE DE NATAL	92
APÊNDICE E – FICHA: DESENHOS DO NATAL	93
APÊNDICE F – FICHA: ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA	94
APÊNDICE G – FICHA: CAÇA-PALAVRAS	95
ANEXOS	96
ANEXO A – DESENHOS DOS ALUNOS	97
ANEXO B – ATIVIDADE DA CINDERELA	100
ANEXO C – ATIVIDADE DA BRANCA DE NEVE	101

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção da pesquisa objetiva contextualizar o presente estudo, justificar o tema, estabelecer os seus objetivos, apresentar as perguntas de pesquisa e as hipóteses, assim como delinear a organização da dissertação.

1.1 Introdução

O número de crianças aprendendo uma língua estrangeira, doravante LE, no mundo tem sido cada vez maior, de acordo com Cameron (2003), e no contexto educacional brasileiro essa realidade não é diferente (LIMA JÚNIOR, 2012). Kawachi-Furlan e Rosa (2020) acrescentam que é grande a procura pelo ensino de LE, principalmente a Língua Inglesa para crianças, doravante LIC. As autoras ainda relatam o aumento de escolas bilíngues no Brasil nos últimos tempos.

Em decorrência desse cenário, muito já foi, e ainda vem sendo problematizado na literatura sobre a questão da melhor idade e seus mitos para se começar a aprender uma LE (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2000 e 2001; GARCIA, 2011; MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN e ROSA, 2020, somente para citar alguns), entretanto, como salienta Rocha (2007), ainda não há um consenso entre os teóricos sobre essa temática, ou como coloca Rajagopalan (2013), ainda há muitas perguntas sem respostas.

Diante disso, julgamos necessário tecer alguns breves comentários advindos das pesquisas mais recentes que tratam a problemática da melhor idade para se aprender LE. Decidimos incluir esse assunto, pois entendemos que a base do nosso estudo, que é o ensino de Inglês para crianças, está popularmente relacionada à “melhor idade” (MERLO, 2019). Entendemos, também, que esta pesquisa é uma contribuição, não somente para a comunidade acadêmica, mas para aqueles professores que estão atuando no ensino de Inglês para crianças e que, pela função que exercem, vivem a experiência de serem eventualmente questionados sobre qual a “melhor idade” para se começar a aprender uma LE. Ademais, justificativas de que as crianças devem começar a estudar uma LE cada vez mais cedo, baseadas nessas crenças, podem afetar os objetivos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos contribuir um pouco no entendimento do que permeia o imaginário da nossa sociedade, principalmente com relação ao “quanto mais cedo melhor” na aprendizagem de LE (MERLO, 2019), para, em seguida, fundamentar o que acreditamos ser as justificativas plausíveis para o ensino de Língua Inglesa, doravante LI, na infância.

Merlo (2019), juntamente com Pardo (2019), destacam que a questão sobre a aprendizagem de língua ser mais bem-sucedida quando iniciada em crianças pequenas é disseminada pelo mercado editorial de livros didáticos e escolas bilíngues e de idiomas, os quais, por sua vez, se respaldam na hipótese do período crítico. Essa teoria, desenvolvida primeiramente por Lenneberg (1967) e citada por Lima Júnior (2012), estabelece que o melhor momento para se aprender uma língua é entre os dois anos de idade e a puberdade. A razão que sustenta essa hipótese é de natureza biológica, relacionada à lateralização do cérebro, que finaliza em meados dos doze anos de idade, segundo o autor mencionado. Dessa forma, de acordo com a teoria citada, as crianças teriam mais facilidade para aprender uma LE que os adultos (LIMA JÚNIOR, 2012).

Kawachi-Furlan e Rosa (2020), em um estudo sobre os mitos de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, acrescentam à lista de justificativas populares de se aprender línguas nesse contexto a relação que as pessoas costumam estabelecer entre a LI e o futurismo. As autoras explicam que o “quanto mais cedo melhor” costuma estar imbricado em intenções mercadológicas, da língua entendida e ensinada como um bem de consumo. Em outras palavras, começar a estudar Inglês na infância seria pavimentar um caminho que leva à melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Em contrapartida às justificativas populares apresentadas em defesa do ensino de LIC, ou seja, de razões presumidamente biológicas e das alegações mercadológicas, apresentaremos, a seguir, fundamentos que argumentam a importância e as contribuições que o ensino do Inglês na infância proporciona e como ele pode ser organizado para fins de uma educação integral.

Concordamos com Rocha (2007) de que quando os objetivos de ensino de LIC são pautados em uma formação crítica, deve-se iniciar o mais cedo possível e com Merlo (2019, p. 85), de que a idade pode “ser um fator importante para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas somente o é quando associado a outros fatores, tais como questões sociais, culturais e educacionais”.

Isso posto, compreendemos que é importante que sejam estabelecidos objetivos claros e embasados de ensino de Inglês para crianças (ROCHA, 2007). Alinhadas à Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020) entendemos que o ensino de LIC deve ser feito pela perspectiva da educação linguística, que valoriza e leva em consideração a criança no momento presente e não na construção do que ela poderá ser futuramente e que a leve a compreender a pluralidade presente no mundo e, assim, proporcionar oportunidades de

construir, a partir das diferenças, atitudes mais positivas, como a tolerância e o respeito (ROCHA, 2007).

Dessa forma, objetivos neoliberais de ensino, ou seja, aqueles voltados para o mercado de trabalho, assim como objetivos puramente quantitativos, que são construídos em favor de um acúmulo linguístico (MERLO, 2019) e que vinculam “a ideia estrutural de língua como um sistema a ser aprendido, memorizado e repetido” (KAWACHI-FURLAN e ROSA, 2020, p. 10) são substituídos por aqueles que aderem a uma prática de educação em favor da formação plural e cidadã (PARDO, 2019), que promove um espaço de reflexão e de trocas de ideias e opiniões entre as crianças (CYPRIANO E SOARES, 2019) e que entende a língua como comunicação, com foco no sentido, criando oportunidades para que a criança tenha gosto por aprender Inglês (SOUZA *et al.*, 2019).

Entretanto, apesar do número crescente de crianças aprendendo Inglês cada vez mais cedo e das contribuições benéficas que o ensino da língua, quando feito de maneira responsável, promove, como já discutido, a educação brasileira nesse contexto ainda não está alinhada a essa realidade.

Na verdade, o que se constata é que o ensino de LIC traz consigo uma exclusão social, pois o componente curricular de LI já está consolidado nos segmentos de Educação Infantil (doravante EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF-I) em escolas particulares, mas ainda em expansão lenta e gradativa, como assevera Pardo (2019), nesses mesmos segmentos em instituições educacionais públicas, como mencionado por Rocha (2006 e 2008), Lima (2008), Carvalho (2009), Bolzan e Figuera (2011), Tonelli (2013), Reis (2018), Lima (2019), dentre outros.

Tonelli (2017) ressalta que a escassez ou inexistência de aulas de LI na rede pública de ensino na EI e no EF-I pode ser justificada pela ausência de uma base legal. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), responsável por determinar diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, fixa compulsoriamente que seja incluída uma língua estrangeira moderna (à critério de escolha da comunidade escolar) na parte diversificada do currículo somente a partir do 6º ano. Dessa forma, o componente curricular de LE moderna não é obrigatório nas matrizes de EI e de EF-I.

Consequentemente, como pontuam Tonelli e Pádua (2017), a própria legislação da educação brasileira contribui para a diferenciação do ensino público e do privado, na qual, de acordo com Pardo (2019), situa a escola pública em uma arena de competição desleal e desigual. Em outros termos, a oportunidade de estudo da LI para um aluno de escola pública só se inicia no Ensino Fundamental – anos finais, mais precisamente no 6º ano, enquanto um

aluno oriundo de uma escola particular e no mesmo ano escolar, já terá provavelmente estudado a língua por no mínimo 5 anos.

Essa situação suprime o direito que a criança tem de uma formação cidadã mais abrangente, como enfatiza Dias e Silva (2019). Além disso, acrescenta Rampim (2010), é pela língua que certos valores sociais são adquiridos, como consumo cultural, crescimento intelectual, interação com a modernidade (Internet) e expansão de mundo.

Ademais, não podemos deixar de mencionar duas consequências provenientes da inexistência de legislação de ensino de LE nos segmentos de EI e EFI. Primeiramente, se não há legislação, conseqüentemente não há diretrizes oficiais e nacionais que organizam o ensino-aprendizagem nesse contexto, como salienta Rocha (2006). A autora aponta que a falta de objetivos definidos e orientações embasadas pode comprometer a educação linguística nesse contexto. Pardo (2019) adiciona que quando há a oferta de LIC, essa lacuna documental pode desencadear um ensino desconexo.

Como uma forma de organizar o ensino-aprendizagem de LIC, principalmente no EF-I, algumas propostas municipais e estaduais foram desenvolvidas. Uma delas é o projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a), programa adquirido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEESP) para o desenvolvimento da LI nos anos iniciais. Sobre esse projeto, discutiremos mais profundamente na seção de metodologia deste estudo.

A outra consequência, decorrente da ausência de diretrizes nesse contexto, é a lacuna que existe na formação acadêmica do professor de LIC (SCHEIFER, 2009; RAMPIM, 2010; LIMA, 2019, apenas para citar alguns). A legislação fixa que quando há a oferta do componente curricular de LE na EI e no EF-I o responsável deve ser graduado em Letras (SÃO PAULO, 2014b). Rampim (2010) nos atenta, todavia, que os profissionais de Letras são capacitados linguisticamente, mas para desenvolverem o trabalho pedagógico com alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, faltando-lhes a formação para atuar com crianças.

Dessa forma, os professores de LI dos segmentos infantil e anos iniciais que escolhem ou são designados para atuar nesse contexto encontram desafios em seu exercício pedagógico, pois, muitas vezes, a formação acadêmica desses profissionais não contempla o ensino de LIC (LIMA, 2019).

Dentre as pesquisas sobre formação acadêmica/profissional no contexto de ensino de Inglês para crianças, podemos citar algumas alternativas que os professores encontram para suprir essa lacuna, como o encorajamento à reflexão sobre a prática pedagógica (ABREU-E-LIMA, 2007; ROCHA, 2007 e 2008; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; BOLZAN e

FIGHERA, 2011), a inserção em uma formação continuada (LIMA, 2008 e 2019) ou a ajuda do professor titular da turma, o pedagogo (ARAUJO; SILVA, 2010; LIMA, 2008).

Tais inquietações por parte dos professores de LIC são relevantes, pois as crianças aprendem de maneira diferente da dos adolescentes e adultos. Uma das diferenças, de acordo com Harmer (2006), é que enquanto os adultos têm um desenvolvimento mais abstrato do sistema linguístico, as crianças valorizam o concreto e aprendem na compreensão de mensagens que fazem sentido para elas, ou seja, que permeiam o seu universo.

Dessa forma, segundo o autor supracitado, é necessário considerar a faixa-etária dos estudantes para, posteriormente, tomar decisões pedagógicas sobre o que e como ensinar, pois cada idade requer competências, necessidades e habilidades cognitivas diferentes. Além disso, devemos considerar não somente os aspectos linguísticos e intelectuais, mas, também, os fatores físicos, emocionais e sociais das crianças (LEVENTHAL, 2006). Sobre as teorias de ensino-aprendizagem de LIC, discutiremos mais significativamente na subseção 2.2.

Após tecermos algumas considerações pertinentes para este estudo acerca de questões relacionadas à idade e ensino de LIC, de ressaltarmos a importância de se estabelecerem objetivos de ensino definidos, embasados e que se voltem para uma educação linguística e de apresentarmos o momento em que nos encontramos no que diz respeito à legislação (ou falta dela) nesse contexto, passaremos a apresentar as justificativas que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

Entretanto, antes de introduzirmos a próxima subseção, gostaríamos de, juntamente com Malta (2019), esclarecer que mesmo com todos os entraves discutidos até aqui (a demanda por parte da sociedade por um ensino de LIC voltado para o mercado de trabalho, a problemática de formação específica enfrentada por profissionais dessa área e a ausência de legislação para esse contexto) somando àqueles que não discutimos nesse estudo, mas que também compõe esse quadro e não são menos importantes, como a falta de estrutura e de tecnologia em algumas escolas, principalmente públicas, e da escassez de material didático

é possível desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que proporcionem a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos, trazendo à criança novas possibilidades e ideologias, diferentes das quais já estariam socialmente predestinadas a conhecer e seguir.” (MALTA, 2019, p. 32).

Passemos, neste momento, para as justificativas deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crescente o número de crianças aprendendo uma LE no mundo (CAMERON, 2003), fato que também é uma realidade no contexto brasileiro, principalmente com relação à LI (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020). Entretanto, quando se trata de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, há algumas questões a serem consideradas e discutidas. Uma delas é relacionada aos mitos que permeiam o argumento da melhor idade para uma criança começar a estudar uma LE, que, de certa forma, podem afetar o processo pedagógico.

Nesse sentido, demos início a esta dissertação discutindo, de maneira breve, algumas crenças que estão presentes na sociedade quando se trata de aprender Inglês na infância, pois acreditamos que entender esses mitos nos auxilia a compreender como os processos de ensino-aprendizagem de LIC são construídos. Ou seja, justificativas voltadas para a questão de que se aprende língua mais fácil quando se é criança (MERLO, 2019), ou o argumento de que começar a estudar Inglês na infância remete a um preparo para um futuro profissional mais promissor (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) podem resultar em um processo de ensino-aprendizagem de LI pautado em um sistema linguístico quantitativo e estrutural (MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020).

Alinhadas com Rocha (2007), Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020), consideramos relevante aprender LE na infância, desde que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam pautados em uma formação crítica (ROCHA, 2007), que leve em consideração questões sociais e culturais (MERLO, 2019), que valorize a criança no momento presente e não no que ela poderá vir a ser no futuro (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) e que proporcione um ambiente no qual as crianças possam refletir e expressar suas ideias e opiniões (CYPRIANO; SOARES, 2019).

Um possível motivo para esse conflito de justificativas e objetivos de ensino-aprendizagem de LIC pode estar relacionado à ausência de uma legislação nacional (TONELLI, 2017) que estabeleça norteamentos claros e embasados (ROCHA, 2007) e que organize o ensino de LE nos segmentos da EI e do EF-I. Outra razão poderia ser a falta de uma formação profissional específica do professor de LIC (LIMA, 2019), uma vez que as crianças geralmente possuem características intrínsecas que diferem das dos adolescentes e adultos e, conseqüentemente, aprendem de maneira diferente também (HARMER, 2006).

Diante de toda discussão realizada até aqui com relação ao ensino de Inglês para crianças, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o uso da atividade de contação de histórias no ensino-aprendizagem de LIC em uma turma da escola pública. Isso posto,

estabelecemos objetivos específicos, como a elaboração de uma contação de história em LI, analisando seus aspectos de planejamento e desenvolvimento, a implementação da contação da história em uma turma de EF-I da escola pública que desenvolve a metodologia *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) e, por fim, a análise das atitudes dos alunos frente à compreensão e participação deles na narrativa. Nesse sentido, nos propusemos a responder a duas perguntas:

1. Quais aspectos levar em consideração no planejamento e desenvolvimento de uma atividade de contar história no ensino de LIC?
2. De que forma as crianças compreendem e participam da história, contada em LI?

Para responder a essas perguntas, buscamos o estado do conhecimento em teses e dissertações cujo tema era o uso de HI no ensino de Inglês para crianças. Dessa busca, deparamo-nos com o êxito das narrativas nas aulas de LI, pois elas contemplam a fantasia presente no mundo infantil (TONELLI, 2005) e, dessa forma, facilitam a aprendizagem da língua (PÉRICO, 2018), proporcionando uma aprendizagem pela interação social (TONELLI, 2005; PAVANI, 2009), além de serem passíveis de contextualização política e social (SANTOS, 2017). Mixon e Temu (2006) acrescentam que quando há falta de material didático e quando há uma grande quantidade de alunos na sala de aula, como a realidade da maioria das salas das escolas públicas brasileiras, a atividade de contar histórias é muito expressiva, pois não demanda aparatos refinados e ainda pode ser contada sem a presença do livro físico.

Buscamos igual respaldo em teóricos que nos auxiliaram a compreender que a criança aprende por meio de interações sociais significativas (VYGOTSKY, 2001, 2010) e que, por isso, as aulas de Inglês precisam atender as suas necessidades (CAMERON, 2003), proporcionando-lhes experiências linguísticas que promovam a curiosidade e a relação do que se constrói em sala de aula com o mundo real (LEVENTHAL, 2006).

Nesse sentido, compreendemos a potencialidade que as HI proporcionam para o ensino de LIC (TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; PAVANI, 2009; KLEIN 2009; SANTOS, 2017; PÉRICO, 2018; REIS, 2018) e as contribuições que a contação de história pode proporcionar para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em LI (ELLIS e BREWSTER, 2014). De acordo com os pressupostos de Cameron (2003) e as considerações de Rocha (2007), a contação de histórias é uma atividade de natureza ativa, que proporciona o desenvolvimento da oralidade e da habilidade de escuta em LI. A fala e a escuta são

habilidades essenciais propostas pelo Guia de Orientação para Implantação do Inglês (*Early Bird*) no EF-I da escola pública, contexto no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

Além disso, as HI e a atividade de contação podem auxiliar na construção de habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o segmento de EF-I, as quais estão relacionadas às atitudes de atribuições de significados aos aspectos não linguísticos, leitura de recursos imagéticos e mobilização de conhecimentos prévios, que são desejáveis em LI também. Devemos, novamente, salientar que a BNCC (BRASIL, 2017) não regulamenta aprendizagens mínimas essenciais para a LI nos segmentos de EI e EF-I, assim, as habilidades que selecionamos para o ensino de Inglês são referências para o desenvolvimento em LM, porém acreditamos que elas sejam relevantes para o contexto de LE também, como apontam nossos resultados.

Assim, embasadas pelos estudos teóricos de ensino de LIC com o uso de HI e atividade de contar história, implementamos a pesquisa com alunos do 2º ano de uma escola pública, que adere ao projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a). Essa escola foi escolhida para a implementação da pesquisa, pois almejávamos desenvolvê-la em um contexto de ensino público e essa instituição, especificamente, era a única do município do estudo com o perfil público e estadual que oferecia aulas de LI no EF-I. A turma escolhida foi aquela cuja professora que tinha consentido em participar da pesquisa lecionava.

Quando nos referimos à implementação da pesquisa, como descrito no parágrafo anterior, é pertinente retomar que nosso propósito inicial era a aplicação de uma pilotagem e, posteriormente, a efetiva implementação da pesquisa, ambas no ensino presencial. Entretanto, com a pandemia de Covid-19 e o advento do ensino remoto, não nos foi possível desenvolver a contação da forma como havíamos planejado. Com a necessidade de darmos prosseguimento a nossa dissertação, decidimos utilizar a coleta do projeto piloto para a análise dos dados.

Não podemos discordar que a implementação da pesquisa em condições ideais teria proporcionado mais dados e, conseqüentemente, uma análise mais rica e detalhada, mas enfatizamos que a pilotagem foi um instrumento que nos foi possível para aquele momento e que, de certa forma, reproduziu nossos propósitos científicos de maneira eficaz, porém em uma escala reduzida (SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Um outro obstáculo que encontramos para a análise foi com relação à coleta dos dados. Naquele momento, julgamos necessário gravar por meio de vídeo somente as aulas da contação da história (Aula 1) e a aula da revelação do Amigo Secreto (Aula 4). Entretanto, durante a análise dos dados, percebemos que deveríamos ter gravado todas as aulas que

desenvolvemos em vídeo, pois, dessa forma, poderíamos desempenhar uma análise mais minuciosa das aulas, principalmente com relação à leitura corporal e facial dos alunos, que também são aspectos de comunicação importantes durante uma aula.

No que se refere à primeira pergunta de pesquisa, nossos resultados apontam que os alunos utilizaram estratégias sociointeracionistas para se engajarem e compreenderem a narrativa durante a contação e, desse modo, construir conhecimento em LI. Dentre elas, podemos citar a associação da LM com a LI, as repetições que os alunos desempenharam com o léxico da narrativa sem que a PP as solicitasse e a relação de constituintes da história com elementos do contexto espontâneo, relacionados ao vocabulário ou à pronúncia.

Além disso, os alunos mobilizaram conhecimentos prévios linguísticos já desenvolvidos em outras aulas com a professora Carolina, apropriaram-se de turnos, levantaram hipóteses e atribuíram significado a aspectos paralinguísticos, cumprindo requisitos das habilidades essenciais da BNCC (BRASIL, 2017) previstas, pelo nosso estudo, para essa sequência pedagógica.

No que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa do nosso estudo, sobre o planejamento, acreditamos que os objetivos foram parcialmente atingidos. Primeiro porque a implementação da contação de história seria mais bem elaborada e com mais duração para podermos coletar dados mais minuciosos, o que não aconteceu, como explicado anteriormente. Depois, em virtude da confusão que os alunos fizeram entre os gêneros Cartão de Natal e Carta para o Papai Noel. Nesse sentido, acreditamos que deveríamos ter previsto e ter explicado, comparado e desenvolvido com mais profundidade os dois gêneros antes que solicitássemos que os alunos produzissem o cartão.

Entretanto, mais uma vez, salientamos que o Cartão de Natal é um gênero interessante e que pode ser incorporado na aprendizagem infantil, principalmente porque sua função na atividade pedagógica desenvolvida foi social: o aluno presenteou o colega com o cartão no Amigo Secreto e, também, recebeu um cartão como presente. Assim, a atividade do Amigo Secreto estabeleceu uma relação com a história da contação, pois, da mesma forma que as árvores presentearam o menino Jesus com algo produzido por elas mesmas, ou seja, as frutas, os alunos presentearam o colega com algo que também foi produzido por eles, como é o caso do Cartão de Natal.

Com relação a outros elementos do planejamento, constatamos que a história escolhida cumpriu os requisitos para aquela ocasião: a narrativa foi curta e com um enredo simples para a quantidade de aulas que dispúnhamos para sua implementação, sem deixar de ser interessante aos alunos. Ademais, a história explorou um tema que, naquele momento, fazia

parte do contexto em que estávamos inseridos, a época do Natal. Como a história foi traduzida para o Inglês pela PP, o processo de tradução já foi realizado levando em consideração o nível de linguagem da turma, e as adaptações necessárias, como a troca das árvores, já explicada anteriormente. Todavia, salientamos que em casos de contação com um livro, por exemplo, outras adaptações podem ser necessárias, como linguagem e vocabulário (ELLIS; BREWSTER, 2014).

O ensaio da contação, feito pela PP, também foi relevante para que a atividade fosse bem-sucedida, pois foi um momento que ela pôde refletir e planejar gestos, mímicas e momentos mais adequados para mostrar os recursos visuais (palitoches). Além disso, foi uma ocasião para treino da voz e da dicção, assim como treino da pronúncia em Inglês. Outra contribuição do ensaio, também, se deve ao fato de a história ter sido contada sem a ajuda de um livro físico, ou seja, a PP precisou, de certa forma, memorizá-la apropriadamente para que nenhuma informação importante, durante a contação, fosse esquecida.

Diante das proposições levantadas, o planejamento foi um facilitador do desenvolvimento da contação da narrativa, pois propiciou um vínculo da PP com a narrativa e com os alunos. Lamentamos que não pudemos desenvolver a atividade de contação em um ambiente mais apropriado¹³, como planejado, sendo a contação implementada na sala de aula mesmo, com os alunos sentados em fileira.

Dessa forma, refletindo sobre toda a trajetória desta pesquisa e os resultados que ela apresenta, ressaltamos que a contação de HI no ensino-aprendizagem de LIC foi uma atividade ativa, a qual promoveu a interação e o compartilhamento de experiências sociais significativas. O enredo da narrativa proporcionou ludicidade, pois ofereceu o desenvolvimento da imaginação e fantasia nas crianças.

No que se refere à linguagem, nossa pesquisa constatou que o texto da narrativa permitiu que alterações fossem feitas para que se adequassem ao contexto em que a contação foi desenvolvida. Além disso, a contação proporcionou insumo linguístico e desenvolveu, principalmente, a habilidade de escuta, mas colaborou também no desenvolvimento da fala. Entretanto, para que os resultados de uma contação de história sejam bem-sucedidos, há a necessidade de se observar cuidadosamente o seu planejamento, o qual devemos levar em conta o estudo da narrativa e o ensaio da contação.

¹³ Referimo-nos a um local maior, mais confortável e com menos ruídos para a realização da contação.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que a atividade de contar história demandou materiais simples e de baixo custo, sendo uma alternativa interessante para as aulas de LIC, principalmente quando a escola não dispõe de recursos.

Isso posto, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com professores de LI e de outras LE para crianças, que se propõem a desenvolver uma atividade de contação de histórias em suas aulas.

Para futuras pesquisas, sugerimos estudos mais sistemáticos de atividades que possam ser desenvolvidas a partir de uma contação de histórias e, também, com um foco voltado para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. Ensino aprendizagem de inglês para crianças: refletindo sobre a teoria de Krashen. In: GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. **Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro e João Editores, p.11-42, 2007.
- ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP, 2008.
- A lenda da árvore de Natal**. Disponível em: <http://verakis.over-blog.com/2017/12/lenda-do-pinho-de-natal.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.
- ARAÚJO, F. O.; SILVA, R. A. A utilização de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem da língua inglesa na pré-escola. *Revista de Educação*. Vol.13, n.16, p. 167-180, 2010.
- ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais**: um estudo sobre o projeto Early Bird. 2018 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. *Calidoscópio* vol. 5, n.1 p. 5-14, jan/abr, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas*, n. 5, 2000/2001, p. 11 – 26.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. B. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista, Portugal: editora Porto Portugal, 1994.
- BOLZAN, D. P. V.; FIGHERA, A. C. M. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. *Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)*, n. 3, p.77-99, 2011.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.
- CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. *E-book*.

CAMERON, L. **Challenges for ELT from the expansion in teaching children.** *ELT Journal* Volume 57/2. Oxford University Press. p.105-112, April 2003.

CARVALHO, R. C. M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register.** Dissertação (Mestrado em Inglês e Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

CARVALHO, R. C. M. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 317-332, 2009.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** 2nd edition. Heinle & Heinle, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando na infância. **Trab. Ling. Aplic.** 48(2): 229-245, jul/dez. 2009.

CYPRIANO, A. M. C.; SOARES, L. P. R. G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. **PERcursos Linguísticos.** Vitória (ES), v.9, n.23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, p. 48-60, 2019.

DIAS, R.; SILVA, K. A. A BNCC e o ensino de inglês para crianças: análise de materiais didáticos para a faixa etária de 6 a 10 anos. **The Specialist.** Volume 40, n.1, p.02-17, 2019.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias:** uma guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 3 ed. São Paulo: Informal, 2018.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers.** UK: British Council, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de **Vygotsky:** a interação no ensino/ aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos Linguísticos.** V.9, n. 23, p. 148-165, 2019.

GARCEZ, A; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai/ago.2011.

GATTOLIN, S. R. B. TPR e ensino de vocabulário em língua estrangeira. In: GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. **Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens.** São Carlos: Pedro e João Editores, p.229-264, 2007.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** Longman, England, 2006.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v.1, n. 1, p. 7-20. jul – dez. 2020.

KLEIN, V. S. **Atividade de inglês ou atividade em inglês**: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira. 2009. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. **The input hypothesis: issue and implications**. Longman, 1985.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LEVENTHAL, L. I. **Inglês é 10! O ensino de Inglês na Educação Infantil**. Disal. São Paulo, 2006.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 199.

LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: reflexões e contribuições. **Cadernos de pedagogia**, p.293-305, 2008.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Rio Claro, São Paulo, 2019.

LIMA JÚNIOR, R. M. **A influência da idade na aquisição da fonologia do inglês como língua estrangeira por brasileiros**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MALTA, L. M. “*What is your favorite color?*”: práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos** – Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória (ES) vol.9, n 23 p. 30-47, 2019.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotsky: algumas considerações. In: Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2ª ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, p. 49-61, 2014.

MELLO, S. A. Contribuição de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2ª ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, p. 193-202, 2014.

MERLO, M. C. R. “Quanto mais cedo, melhor”? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos** – Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória (ES) vol.9, n 23 p. 78-88, 2019.

MIXON, M; TEMU, F. **First road to learning: language through stories**. United States and Tanzania. English teaching forum, number 2, 2006.

MONTEIRO, D. M. A língua inglesa nas escolas de tempo integral: diretrizes e práticas de ensino. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, vol 1, n. 1 jan-abril. 2016.

PAITER, C. **Learning Through Language in Early Childhood**. London, New York: Continuum, 1999.

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: Por quê? Para quê? Para quem? **PERcursos Linguísticos** – Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória (ES) vol.9, n 23 p. 12-29, 2019.

PAVANI, L. C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PÉRICO, A. G. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças**: percurso reflexivo e analítico de uma professora. 2018. 402f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de São Carlos, São Carlos. 2010

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

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

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro**: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA [online], vol.23, n.2, pp. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Anais do SETA-ISSN 1981-9153**, v. 2, 2008.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SAMPIERI R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5ª edição. México: Editora penso, 2013.

SANTOS, K. B. **Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 29, de 28 de maio de 2014a**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201405280029> . Acesso em 16 de outubro de 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE-75, de 30 de dezembro de 2014b**. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27 . Acesso em: 17 de outubro de 2020.

SÃO PAULO. **Mudança no calendário**. Portal do governo. 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-como-ficou-o-novo-calendario-escolar-da-rede-estadual/>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças em fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SCHEIFER, C. L. Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48 (2): 197-216, jul. /dez. 2009.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. S. **Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação**. V.10, n.1, jan./mar, 2015.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas SP: Editora Papiros, 1997.

SOUZA, J. P. B. ARANHA, M. J. P, BARBIRATO, R. C., BRUGNEROTTO, T. H. G. Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v.9, n.23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, p. 89-109, 2019.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 5ª ed. Salvador: Conquista, 222p., 1966.

TÍLIO, R., ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 48(2): 295-315, jul./dez.2009.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONNELI, J. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Rev Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. IN: **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2013.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. *E-book*.

VIGOTSKI, L. S. **A construção de pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição – São Paulo: Editora Icone, 2010.

VILLANUEVA, M. A. **A potential English syllabus design for elementary schools in Brazil**. 1987. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. Oxford: Oxford University Press, 1995.