

## AUTONOMIA DOCENTE E MEDIAÇÃO CRÍTICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS<sup>1</sup>

*TEACHER AUTONOMY AND CRITICAL MEDIATION OF TEACHING  
MATERIALS IN ENGLISH EDUCATION FOR CHILDREN*

MICHELE DE MATOS LEITE (IFSP - HORTOLÂNDIA)<sup>2</sup>  
STEFANIE FERNANDA PISTONI DELLA ROSA (IFSP - HORTOLÂNDIA)<sup>3</sup>

### **Resumo:**

Em um contexto de expansão progressiva do ensino da língua inglesa com crianças em instituições de ensino regular, e diante da vasta oferta de materiais didáticos direcionados a esse público, revela-se imprescindível que docentes desenvolvam uma análise crítica acerca da utilização desses recursos, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento integral infantil nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, pois é por meio da linguagem que as relações com o mundo são estabelecidas. Assim, torna-se imprescindível que o professor de língua inglesa assuma o papel de mediador, avaliador e adaptador dos materiais pedagógicos, especialmente quando estes demonstram inadequação às realidades locais. A partir do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica com base nas contribuições teóricas relacionadas ao uso de materiais didáticos, ensino de inglês com crianças e autonomia do professor e saberes docentes propõe-se analisar como o papel docente na avaliação e adaptação de materiais de ensino de inglês com crianças contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Os resultados evidenciam a importância do olhar crítico do professor sobre os materiais didáticos, mobilizando seus saberes docentes para neutralizá-los ou adaptá-los, de modo a garantir que a aprendizagem se efetive considerando as vivências, identidades e realidades sociais dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Autonomia do professor. Material didático. Ensino de inglês com crianças.

### **Abstract:**

In a context of progressive expansion of English language teaching with children in regular educational institutions, and given the wide range of teaching materials aimed at this audience, it is essential that teachers develop a critical analysis of the use of these resources, with the aim of ensuring the integral development of children in physical, intellectual, emotional, and social aspects, since it is through language that relationships with the world are established. Thus, it is essential that English language teachers assume the role of mediator, evaluator, and adapter of teaching materials, especially when these prove to be

<sup>1</sup> Este estudo é fruto do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Ensino de línguas e literaturas do IFSP, campus Hortolândia.

<sup>2</sup> Pós-graduada em Ensino de línguas e literaturas. Instituto Federal de São Paulo – Campus Hortolândia. E-mail: [michelematosleite2015@gmail.com](mailto:michelematosleite2015@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Linguística e docente no Instituto Federal de São Paulo – Campus Hortolândia. E-mail: [stefanie@ifsp.edu.br](mailto:stefanie@ifsp.edu.br)

inadequate for local realities. Based on the development of a bibliographic research based on theoretical contributions related to the use of teaching materials, teaching English to children, teacher autonomy, and teaching knowledge, we propose to analyze how the teaching role in the evaluation and adaptation of teaching materials for English with children contributes to the development of meaningful and contextualized pedagogical practices. The results highlight the importance of teachers taking a critical look at teaching materials, mobilizing their teaching knowledge to neutralize or adapt them, in order to ensure that learning is effective, taking into account the experiences, identities, and social realities of learners.

**Keywords:** Teacher autonomy. Teaching materials. Teaching English with children.

## INTRODUÇÃO

Em tempos de expansão de práticas de ensino de língua inglesa com crianças em contextos educacionais e da variedade de materiais didáticos produzidos para esse público, é válido questionarmos sobre como essas práticas estão acontecendo, se estão sendo respeitadas as especificidades das crianças e como essa língua é apresentada nos materiais didáticos fornecidos.

Diante desse contexto, o papel do professor de inglês é imprescindível para mediar, avaliar e adaptar materiais didáticos que nem sempre estão adequados ao contexto de ensino. Isso pode ocorrer devido ao nível de dificuldade do conteúdo, muitas vezes não correspondente ao conhecimento dos estudantes; à abordagem, por vezes, divergente daquela utilizada pela instituição de ensino; ou ainda às tecnologias exigidas pelo material, nem sempre compatíveis com as condições socioeconômicas da escola. Por isso, os professores precisam aprender a produzir recursos próprios, mas, sobretudo, a adaptar os materiais didáticos existentes aos seus contextos (Moreno e Tonelli, 2016).

A autonomia do professor envolve um olhar crítico, atento e sensível às necessidades reais dos estudantes, permitindo ao professor analisar o contexto, compreender as particularidades do grupo e fazer escolhas pedagógicas fundamentadas — incluindo a seleção e adaptação criativa e intencional de materiais didáticos para atender às demandas específicas da turma e favorecer a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Considerando o exposto, este estudo tem como objetivo analisar como o papel docente na avaliação e adaptação desses materiais contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, em consonância com as especificidades do contexto e do

público infantil. A pergunta que norteou o estudo foi: qual é o papel da autonomia do professor na avaliação e adaptação de materiais didáticos voltados para o ensino de inglês com crianças com foco em práticas pedagógicas significativas e contextualizadas?

Neste estudo, escolhemos utilizar o termo ensino de inglês **com** crianças ao invés de ensino de inglês **para** crianças por considerarmos pertinentes as discussões de Malta (2019), ao propor a substituição do termo **para** por outro que reflete uma quebra hierárquica de professor como transmissor de conhecimento para a criança, receptora. A preposição **para** traz a ideia de algo que está sendo imposto, como se tudo já estivesse pronto para o estudante receber. A preposição **com**, por sua vez, mostra que o processo envolve todos os membros pertencentes do contexto educativo, valorizando, portanto, os saberes das crianças. No ensino de inglês com crianças, elas são sujeitos ativos, repletas de conhecimentos a serem validados e que podem colaborar com o ensino.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, entendida, conforme Marconi e Lakatos (2003), como a junção e análise de produções relevantes já publicadas, tais como artigos acadêmicos, livros, monografias, teses e demais materiais que permitem revisitar um tema sob novos enfoques e alcançar conclusões inovadoras a partir de fontes secundárias. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na ênfase dada à descrição e à interpretação dos dados obtidos, de modo a compreender fenômenos sociais, culturais ou individuais, conforme apontam Lüdke e André (2012).

O artigo organiza-se em quatro partes: primeiro, discute o ensino de inglês com crianças e suas especificidades; em seguida, aborda o uso de materiais didáticos, especialmente o livro didático, e destaca a importância de produzir ou adaptar materiais próprios. A terceira seção trata da autonomia docente e dos saberes do professor como mediador e produtor de conhecimento. Por fim, a última seção apresenta a discussão do estudo à luz dos referenciais teóricos apresentados anteriormente.

## **ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS**

A globalização e a propagação dos meios de comunicação intensificaram o contato de outras culturas e línguas entre pessoas de diversos locais (Rocha, 2007), o que tem contribuído para a disseminação do inglês em todo o mundo, língua materna falada por países

que representam símbolo de poder. Como resultado dessa difusão, as crianças são expostas ao inglês diariamente, por meio de jogos, vídeos na internet, filmes e propagandas. Paralelamente a essa expansão, cresce também o número de escolas oferecendo o ensino dessa língua (Cristovão, Gamero, 2009), muitas vezes associado à proposta neoliberalista de ascensão social e como promessa de um futuro melhor (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021).

O ensino de inglês no Brasil, especialmente nos primeiros anos da educação básica, ocorre muitas vezes sem parâmetros claros que norteiam essas práticas, visto que a Lei nº 13.415/2017 determina que o ensino de língua inglesa aconteça a partir do 6º ano do ensino fundamental. A ausência de regulamentação específica implica em abordagens contingentes, nas quais concepções de língua, de ensino, de aprendizagem e as necessidades próprias das crianças podem não ser devidamente consideradas (Lima; Margonari, 2011). Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental, exigindo conhecimento sobre o universo infantil para promover práticas pedagógicas que respeitem suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, bem como suas particularidades relacionadas ao brincar, elemento central da infância.

Através do brincar a criança estabelece relações sociais, cria, imagina, assume papéis e funções, colocando na brincadeira a sua cultura ao mesmo tempo em que adquire padrões dela e normas de conduta (Borba, 2007). Consequentemente, o brincar é uma atividade central na educação infantil, pois a criança não consegue distinguir o viver do brincar (Araujo, 2018 *apud* Merlo e Malta, 2022).

Portanto, na educação infantil, as crianças têm o direito ao seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social (Rodrigues *et al*, 2012). As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil em seu artigo 9º da resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, estabelecem a brincadeira e a interação como eixos estruturantes dessa etapa educacional.

Mesmo após concluírem a educação infantil, as crianças continuam sendo crianças, e suas especificidades devem permanecer no centro das decisões pedagógicas no ensino de uma língua adicional. Isso é ainda mais relevante quando se considera o papel que essa nova língua pode assumir na vida da criança, contribuindo para sua formação social como um sujeito crítico, participativo e detentor de direitos.

Além disso, baseando-se nos estudos de Rajagopalan (2005), Rocha (2007) destaca a importância do ensino de outras línguas ser direcionado a fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo dos aprendizes ao mesmo tempo que considera seus interesses e cultura. Segundo Rocha (2007), o ensino de outra língua nos anos iniciais do ensino fundamental precisa acontecer por meio da interculturalidade, ao integrar a criança em um mundo globalizado, auxiliando-a a conhecer a si própria e o mundo que a cerca, com foco no respeito às diferenças, no desenvolvimento de sua autoestima, identidade e criticidade.

Dessa maneira, a educação linguística crítica ultrapassa o ensino de vocabulário e estruturas linguísticas e contempla temas sociais que contribuem na formação cidadã da criança e na valorização das diferenças (Kawachi; Malta, 2020). De acordo com Zanotelli (2023, p. 15), “Educação linguística é ensinar como um todo, é ensinar a ser, como ser individual, mas também como ser coletivo, que vive em comunidade e se relaciona com as pessoas ao seu redor”. Sendo assim, a educação linguística proporciona o conhecimento de si e do outro, compreendendo diversas formas de ser, de falar e de existir que precisam ser respeitadas.

Portanto, não basta apenas expor a criança à língua; é necessário criar condições que favoreçam seu desenvolvimento integral, respeitando as especificidades de aprendizagem que a diferenciam de adolescentes e adultos. Afetividade, interação e motivação constituem elementos essenciais nas práticas de ensino de outras línguas. As crianças aprendem de formas diversas, sobretudo quando são convidadas a agir e experimentar, pois a prática assume significado concreto para elas.

Cameron (2003) considera relevante o desenvolvimento das habilidades orais da língua em detrimento das habilidades escritas, considerando que a criança está se apropriando do sistema de escrita em sua língua materna, o que já é um processo árduo para ela. Quando se introduz a escrita de outra língua, o processo se torna ainda mais desafiador e pode gerar desmotivação. Porém, o autor não desconsidera a importância das práticas de escrita no ensino de línguas e enfatiza que elas podem estar presentes através das rimas, histórias e conversas.

Portanto, os professores que atuam no ensino de inglês com crianças precisam compreender como a criança pensa e aprende, além de dominar as habilidades orais da língua

e estar preparados para trabalhar com o letramento em inglês (Cameron, 2003). Isso implica reconhecer a importância do letramento para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural da criança (Rocha, 2007), especialmente quando se utilizam textos autênticos da língua-alvo que circulam socialmente, aproveitando a língua em uso para criar contextos significativos para os aprendizes.

Diante de todas essas necessidades, é fundamental refletir sobre o uso de materiais didáticos nessa fase e sobre a importância do olhar crítico do professor sobre esses materiais quanto à sua aplicabilidade, visualizando possibilidades de produção de materiais ou adaptação daqueles que não sejam adequados à sua realidade.

## O MATERIAL DIDÁTICO E SUAS POSSIBILIDADES

O material didático é conceituado como qualquer recurso que tenha como objetivo facilitar a aprendizagem de uma língua, podendo ele ser linguístico, visual, auditivo, cinestésico e assumir diversas formas (Tomlinson, 2001 *apud* Ramos, 2009). Sendo assim, podem ser caracterizados como materiais didáticos, caixinhas de som, projetores, *flashcards*, conteúdos impressos, tais como livros, atividades e jogos.

Tomlinson (2010) ressalta que os materiais didáticos deveriam ser orientados pelas teorias de aquisição da língua e desenvolvimento, os princípios de ensino, o conhecimento do professor de como a língua-alvo é usada, pelos resultados de observação sistemática e da avaliação de materiais em uso. Dessa forma, o conhecimento pragmático do professor enquanto principal agente na realidade da sala de aula é crucial nesse processo, pois ele saberá o que funciona e o que não, quais as necessidades e anseios dos seus alunos.

A concepção de língua e de aprendizagem assumida pelo professor influencia diretamente sua prática e a necessidade de adaptar materiais didáticos. Leffa e Irala (2014) discutem três concepções de língua: como sistema, ou seja, o foco no desenvolvimento da competência linguística baseada em unidades lexicais e regras sintáticas; como função, estando a língua vinculada à competência comunicativa. Por fim, a língua como ideologia, entende a língua como instância que constitui o sujeito: é a língua que o controla (Leffa; Irala, 2014).

Quanto à aprendizagem, os autores contrastam o instrucionismo, que posiciona o aprendiz como receptor passivo do conhecimento transmitido pelo professor ou pelo material, e o construtivismo, que o entende como sujeito ativo capaz de construir conhecimento de forma compartilhada, valorizando colaboração, afetividade e interação.

Por essa razão, o professor deve identificar as concepções de língua e aprendizagem que orientam o material didático — elaborado com base nessas concepções — para então ajustá-lo de forma adequada à sua realidade.

É fundamental que os materiais didáticos sejam concebidos como recursos pedagógicos que subsidiem a prática docente, e não como roteiros prescritivos e inflexíveis (Tomlinson, 2010) que restrinjam a autonomia do professor ao impor o cumprimento integral de seu conteúdo. Em determinados contextos educacionais, contudo, ainda se observa uma concepção dos livros didáticos como autoridades absolutas, cuja utilização ocorre de maneira linear e inquestionável.

A importância de se ter livros didáticos é indubitável, considerando que eles podem ser o único meio de estudo acessível aos aprendizes e ao professor em alguns contextos. Tomlinson (2012) ressalta a relevância dos livros didáticos ao afirmar que eles são necessários aos professores para poupar tempo e dinheiro.

Diante disso, é válido questionar sobre a real necessidade do livro didático na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental (principalmente, no 1º e 2º ano do ensino fundamental), considerando que nessa faixa as crianças devem vivenciar experiências orais da língua adicional enquanto estão em processo de alfabetização na língua materna. Nesses contextos o estudo pode ser apoiado em histórias infantis, músicas e parlendas que tenham como foco o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Se por um lado, o livro didático representa uma alternativa econômica, tanto em termos de tempo quanto de recursos financeiros, ao oferecer ao aluno segurança e sistematização no processo de aprendizagem, além de fornecer ao professor recursos para o planejamento de suas aulas; por outro lado, seu uso pode restringir a atuação docente, comprometendo a autenticidade de material e a autonomia do professor na seleção de materiais mais contextualizados e significativos para os estudantes, o que pode limitar sua iniciativa e enfraquecer seu empoderamento pedagógico.

Além disso, observa-se a restrição da autonomia do professor em instituições que determinam a utilização integral de materiais didáticos prontos, limitando intervenções críticas e posicionando o professor como mero executor de conteúdos elaborados por terceiros. Apesar do potencial que a produção de materiais tem, trata-se de um trabalho árduo e pouco reconhecido, frequentemente sem remuneração, o que dificulta sua realização. Ademais, muitos professores sequer podem escolher os materiais que utilizam, pois a seleção é feita pelas instituições, que adotam sistemas de ensino ou editoras, impondo materiais nem sempre compatíveis com suas práticas ou concepções pedagógicas.

## AUTONOMIA DO PROFESSOR E SABERES INERENTES À DOCÊNCIA

Discutir a autonomia dos professores exige uma reflexão sobre os saberes docentes, uma vez que, com frequência, a prática docente parece restringir-se à competência técnica de transmitir conhecimentos produzidos por outros. Tardif (2014) busca desestruturar essa visão de professor técnico, o qual possui exclusivamente o papel de transmitir conhecimentos que lhes são impostos, para discutir os saberes que são constituintes de um professor e de sua atuação docente.

O autor discute sobre os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais que são constituintes do saber docente. Os saberes da formação profissional são constituídos em saberes profissionais e pedagógicos. Os saberes profissionais são aqueles de caráter científico ou erudito, transmitidos através das instituições de formação docente, já os saberes pedagógicos podem ser concebidos como doutrinas ou concepções acerca de reflexões sobre a prática, um arcabouço ideológico à profissão docente (Tardif, 2014).

Os saberes disciplinares, por sua vez, são aqueles saberes sociais, correspondentes aos diferentes campos de conhecimentos, oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimentos que se apresentam como disciplinas (matemática, geografia, ciências e etc.). Enquanto que os saberes curriculares se apresentam através de programas escolares, com objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem utilizar em suas práticas (Tardif, 2014).

Por fim, os saberes experienciais são aqueles frutos do exercício de suas funções enquanto docente, visto que tais funções desenvolvem saberes específicos, baseados na

prática e no conhecimento do seu meio. Esses saberes são as certezas construídas na ação docente em meio à sua necessidade, constituem sua forma de agir, são as demandas cotidianas que são exigidas e a forma de lidar com os diversos sujeitos que fazem parte desse contexto. Esse saber é fruto da experiência provida na sala de aula, da partilha com os demais professores e dos “macetes” da profissão (Tardif, 2014)

Mesmo diante dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano da escola, o conhecimento proveniente da sala de aula continua sendo subjugado em relação ao conhecimento produzido por teóricos da educação que muitas vezes nunca estiveram no chão da sala de aula.

Considerando essa imposição de saberes disciplinares e curriculares que o professor precisa dar conta na sala de aula, a ação educativa não permite uma transmissão de saberes, tais como impostos, muitas vezes, aos professores. Tardif (2014) ressalta que os conhecimentos precisam sempre de uma adaptação e organização clara dos objetivos pretendidos com os meios disponíveis para serem atingidos.

Desse modo, depreendemos a partir de Tardif (2014) que a autonomia do professor é a capacidade de agir de forma independente e de tomar decisões conforme as necessidades do contexto. Isto inclui um olhar crítico sobre materiais, programas e currículos a fim de avaliá-los conforme a realidade em questão.

Quando o professor interpreta, adapta e transforma o conhecimento, atendendo as necessidades e especificidades locais, ele mobiliza os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os saberes experenciais. Tais saberes são adquiridos ao longo de seu estudo, trabalho, experiência e conhecimento sobre o contexto em que atua, sabendo o que funciona ou não na sala de aula.

A autonomia do professor revela aspectos fundamentais de sua identidade profissional, pois expressa aquilo em que ele acredita, os valores que orientam suas escolhas e a forma como comprehende o processo educativo. Quando o docente exerce sua autonomia de maneira consciente e responsável, evidencia sua capacidade de analisar criticamente o contexto, tomar decisões coerentes com seus princípios pedagógicos e agir de modo intencional para promover aprendizagens significativas. Assim, sua autonomia não é apenas

um direito, mas também uma manifestação de quem ele é como educador e do compromisso que assume com seus alunos, com a educação e com a sociedade.

Os materiais didáticos globais não contemplam as necessidades dos alunos ou do contexto em questão. Dentro de uma mesma cidade, uma escola diverge das outras, pois é situada em outro contexto social, com outros sujeitos e professores, portanto, outras necessidades de aprendizagem. O diferencial de uma cidade que adota o mesmo material didático para todas as suas escolas é justamente o papel do professor com seu olhar crítico frente ao material posto e atrelado à realidade local que conseguirá potencializar esse material didático, adaptando-o e aperfeiçoando-o.

Kawachi e Malta (2020) discorrem sobre a importância de considerar os diferentes contextos no processo de ensino e aprendizagem, partindo do ponto de que não existe uma “receita” que atenda a todas as realidades. Para as autoras, é preciso que os professores aprendam a associar diversas teorias ao seu contexto ao invés de aplicar “fórmulas mágicas” que funcionem para todas as realidades.

Essa mudança de paradigma possibilita a validação do professor como ator social imprescindível para a ação educativa, considerando-o como ponte entre os saberes que precisam ser socializados e os aprendizes que possuem realidades distintas. Essa mudança de paradigma muda a visão que se tem de professor, passando de transmissor para produtor de conhecimento, o que reflete na autonomia dos estudantes.

De acordo com Little (1995), a autonomia do aprendiz depende da autonomia do professor. Como o professor vai incentivar a autonomia do aprendiz se ele não exercita a autonomia na sala de aula e não possui permissão para fazer suas próprias escolhas e adaptações necessárias? Promover a autonomia do aprendiz requer que o professor reveja seu papel em sala de aula, concebendo-se como um mediador do conhecimento e orientador dos recursos de aprendizagem (Little, 1995).

Esse papel do professor como mediador modifica a própria concepção que se tem de aluno, passando a vê-lo como sujeito de conhecimentos que tende a agregar na aprendizagem e não mais como uma vasilha que tende a ser preenchida pelo professor (Freire, 1987). Ao assumir essa perspectiva, reconhece-se que cada aprendiz chega à sala de aula carregado de

repertórios culturais, linguísticos, sociais e afetivos que influenciam diretamente sua relação com o conhecimento.

Assim, aprender deixa de ser um ato passivo de recepção e passa a ser um processo dialógico, construído na interação entre o estudante, o professor e o contexto. Nesse cenário, o aluno é valorizado como participante ativo na produção de significados, capaz de questionar, interpretar, relacionar e transformar saberes. Consequentemente, o ensino se torna mais significativo, pois leva em consideração as experiências, vivências e identidades dos aprendizes, favorecendo não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A profissão docente exige que o professor seja capaz de articular seu conhecimento teórico, científico e pedagógico com a leitura do contexto no qual atua, visando atender as especificidades e necessidades de seus aprendizes, além de ser capaz de acomodar as demandas institucionais que são, muitas vezes, impostas. Na área de ensino de inglês com crianças, para além do que foi exposto anteriormente, o ensino da língua muitas vezes é veiculado à lógica neoliberal e mercadológica, exigindo que o professor que atua com esse público seja também responsável pelo sucesso (ou fracasso) da aprendizagem de uma língua, como se ela fosse um produto (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Nascimento, 2018).

O ensino de inglês com crianças requer do professor um conhecimento sobre o universo infantil, suas capacidades, as fases de desenvolvimento e aquilo que é próprio da criança, as brincadeiras, as interações, as experiências práticas e lúdicas. Segundo Rocha (2007) é necessário que as práticas de ensino de inglês sejam conduzidas a partir da interculturalidade, integrando a criança ao mundo globalizado e promovendo um conhecimento sobre si e sobre o outro, com foco no respeito às diferenças.

Além disso, é imprescindível trabalhar o letramento em inglês (Cameron, 2003; Rocha, 2007) a partir do uso de textos autênticos que circulam socialmente, colaborando para que o aprendiz tenha contato com o inglês em uso com o foco no desenvolvimento das habilidades orais da língua que possam contribuir para sua consciência fonológica na língua adicional, habilidade importante tanto para a alfabetização na língua materna quanto para o

processo inicial de letramento em inglês, o que pode ser realizado a partir de músicas, parlendas, rimas e histórias.

A concepção que o professor possui sobre o que é língua e como acontece a aprendizagem também são questões cruciais que se permeiam na prática docente, pois se o professor entende a língua com ênfase no sistema e por aprendizagem possui uma visão instrucionista, dificilmente ele irá promover práticas que valorizem o conhecimento do aprendiz ou da língua em uso.

Vale salientar que essas concepções também permeiam os livros didáticos e dessa forma cabe ao professor reconhecer seu papel enquanto sujeito crítico para avaliar e adaptar esses materiais, seja na forma como eles serão expostos aos alunos ou nos recursos que podem ilustrá-los ou facilitar a compreensão pelos aprendizes. A adaptação de materiais é importante, pois busca conectar os saberes com a realidade dos estudantes; através dela é possível nivelar o conhecimento, atendendo as necessidades dos aprendizes ao mesmo tempo em que considera toda a bagagem cultural e de conhecimentos prévios, a fim de identificar o uso da língua na realidade dos estudantes.

Para isso, o professor precisa desprender-se da concepção dos livros didáticos como roteiros prescritivos (Tomlinson, 2010) e passar a concebê-los como um recurso da sua prática, pois nem o livro didático mais bem conceituado será suficiente para todos os contextos. Sempre haverá pontos fracos, faltas e lacunas que tendem a ser preenchidas com a potência do professor, sujeito repleto de saberes científicos, teóricos, pedagógicos e experienciais da sua realidade para adaptar esses materiais e fornecer práticas contextualizadas e significativas para os aprendizes.

O papel do professor ultrapassa a aplicação de saberes impostos a ele. O professor é um sujeito de saberes derivados da sua formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial (Tardif, 2014), sendo um convedor autêntico da sua realidade. Portanto, é um agente fundamental para a ação educativa, pois essa não permite uma simples transmissão de conhecimento, é preciso fazer escolhas, adaptar e exemplificar o conhecimento para que ele seja acessível aos estudantes.

O professor crítico-reflexivo interpreta, adapta e transforma o conhecimento. Com isso, entende-se o professor autônomo como mediador e não reproduutor de conhecimentos,

favorecendo práticas mais significativas e impactando diretamente na autonomia dos aprendizes, visto que, à medida que o professor assume o papel de mediador do conhecimento, o aluno é reconhecido como sujeito ativo no processo de aprendizagem (Little, 1995; Freire, 1987).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas neste estudo, conclui-se que o professor precisa conhecer as especificidades do ensino de inglês com crianças a fim de atender às suas necessidades e promover práticas que favoreçam seu desenvolvimento integral. Isso inclui oferecer experiências lúdicas e atividades que estimulem as habilidades orais e o letramento em inglês, contribuindo também para o desenvolvimento da criticidade, da autoestima e da identidade do aprendiz.

Além disso, entende-se que o material didático se configura como um dos principais recursos utilizados em sala de aula. No entanto, há situações em que ele pode não contemplar as particularidades do contexto ou do público-alvo. Desse modo, é fundamental que o professor adote um olhar crítico sobre os materiais, mobilizando seus saberes docentes para neutralizá-los ou adaptá-los, quando necessário, de modo a atender às necessidades específicas de seu contexto, ampliar os horizontes dos estudantes, enriquecer seus repertórios e garantir que a aprendizagem se efetive sem desconsiderar as vivências, identidades e realidades sociais dos aprendizes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, revoga dispositivos da Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). **Ensino**

**fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp. 35- 47.

CAMERON, L. **Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children.** ELT Journal. 2003.

CRISTOVÃO, V. L .L; GAMERO, R. **Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 229-245, Jul./Dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO. **(Re)thinking Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After)Pandemic Times.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, p. 467-496, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, A. P. MARGONARI, D. M. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira - inglês para crianças.** Dossiê temático- infância e escolarização, 2011. P. 129-139.

LITTLE, D. **Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy.** System, Grã Bretanha, v. 23, n. 2, jan. 1995, p.175-181.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

MERLO, C. R. M.; MALTA, L. S. **Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam.** Papéis: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em

Anais do XXI ENFOPLE  
Inhumas: UEG, 2025  
ISSN 2526-2750

*Estudos De Linguagens* - UFMS, 26(51), 165-184.  
<https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14991>.

MORENO, T. R. A; TONELLI, J. R. A. **Inglês para crianças do ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador?** Raído, /S. l./, v. 10, n. 23, p. 90–113, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/5077>. Acesso em: 24 nov. 2025.

NASCIMENTO, A. K. **Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID.** Ilha do Desterro v.71, nº 3, p. 039-058, Florianópolis, set/dez 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p39>.

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera L.L (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** D.E.L.T.A. 23;2. 2007. p. 273-319.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>.

RODRIGUES, A. C. V. et al.. **O cuidar e o educar na educação infantil: narrativas de professoras.** Anais IV FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79>>. Acesso em: 18 de julho de 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMLINSON, B. **Materials development for language learning and teaching.** Lang. Teach. 45.2, 143–179. Cambridge University Press, 2012. doi:10.1017/S0261444811000528.

TOMLINSON, B. **Principles and procedures of materials development.** In N. Harwood (ed.) *Materials in ELT: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.) 2010.

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças.** 2023. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal do Espírito Santo.