

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Vanderlei Quispe Choquecallata

**A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO
DE *FLASHCARDS*:**

explorando a prática oral dos alunos nos anos iniciais do
ensino fundamental

Rio de Janeiro
2026

Vanderlei Quispe Choquecallata

A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE *FLASHCARDS*:
explorando a prática oral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C549 Choquecallata, Vanderlei Quispe

A oralidade em língua inglesa por meio de flashcards : explorando a prática oral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental / Vanderlei Quispe Choquecallata - Rio de Janeiro, 2026.

130 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 3. Jogos educativos. 4. Proficiência oral. 5. Oralidade. I. Pinho, José Ricardo Dordron de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Vanderlei Quispe Choquecallata

A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE *FLASHCARDS*:
Explorando a prática oral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Aprovado em: 25 / 06 / 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho (Orientador)
Colégio Pedro II (CPII)

Prof. Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
Colégio Pedro II (CPII)

Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho aos meus avós, pais e aos meus ancestrais, que antes de escrever, me ensinaram a falar e sentir em quechua e aymara, nossas línguas originárias. Nossas palavras, histórias e (sobre)nomes não serão esquecidos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus avós (*in memoriam*) e aos meus pais, por terem se aventurado a tentar uma nova história, saindo da Bolívia e vindo ao Brasil em 1991. Vez ou outra meus pais me contam as diferenças culturais e linguísticas que passaram e sinto no olhar deles tudo o que deixaram para trás em prol de um futuro melhor. Tudo o que faço acadêmica e profissionalmente é para honrar o esforço que eles tiveram e para não deixar a nossa história morrer.

Agradeço aos colegas de trabalho, que me falaram da existência desse programa de mestrado. Agradeço ao Colégio Pedro II, por possibilitar a existência de um programa de desenvolvimento contínuo tão importante, que fornece horários compatíveis com a rotina corrida dos professores. Sem esse programa, creio que jamais teria conseguido voltar a estudar em uma instituição pública e de qualidade.

Agradeço à turma 2024 do MPPEB, por ser uma turma parceira e trazer leveza em uma situação tão exigente como um programa de mestrado. Enfrentamos várias situações na vida, no trabalho e, quando duvidamos da nossa capacidade no mestrado, auxiliamos uns aos outros.

Ao meu orientador José Ricardo, que tornou esse processo de escrita menos solitário, fazendo leituras e comentários valiosos. Agradeço por me incentivar a participar de diversos eventos, acreditando na relevância dessa pesquisa desde o primeiro dia, mesmo quando a escrita ainda estava no esboço.

Por fim, agradeço à minha primeira escola nessa jornada como educador na rede pública: Escola Municipal Anita Garibaldi. Foi lá onde tive grandes aprendizados ao lado de excelentes profissionais, foi lá onde nasceu a ideia que deu fruto a esta dissertação. Estendo esses agradecimentos aos meus alunos do terceiro ano, que participam da minha pesquisa com entusiasmo. Esses alunos me fizeram ter mais clareza da importância do produto educacional desenvolvido para vocês, professores da educação básica.

RESUMO

CHOQUECALLATA, V. Q. **A oralidade em língua inglesa por meio de *flashcards*:** explorando a prática oral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026

O tema desta dissertação surge a partir de observações do docente quanto à escassez de práticas de oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (EF). Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, contexto de atuação do pesquisador, esse idioma compõe o currículo dos anos iniciais do EF desde 2009, com destaque para a habilidade oral. No entanto, trabalhar a oralidade é desafiador pela ausência de recursos didáticos, número excessivo de alunos em sala de aula e pelo tempo limitado de aula no ensino regular (Leffa, 2011). Ademais, a falta de orientações na BNCC (Brasil, 2018), que não contempla o ensino de inglês do primeiro ao quinto ano, leva cada rede de ensino a criar o seu próprio currículo de língua inglesa nos anos iniciais do EF. Nesse cenário, esta pesquisa se justifica pela escassez de trabalhos acadêmicos que abordem a oralidade das crianças em inglês nessa etapa escolar, e pela necessidade de tornar o ensino desse componente curricular mais significativo para docentes e discentes. O objetivo neste trabalho é investigar como a oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF pode ser estimulada pelo uso de *flashcards*. Para tanto, os objetivos específicos são: elaborar *flashcards* que explorem a participação oral dos alunos durante as aulas de inglês, analisar o potencial dos *flashcards* como recurso didático e avaliar as percepções dos alunos sobre essa ferramenta visual. Esta dissertação, de natureza aplicada (Gil, 2017), possui abordagem qualitativa, caráter exploratório (Moreira; Caleffe, 2006) e, com base na pesquisa-ação (Thiollent, 1986), adota as seguintes técnicas de coleta de dados: questionário semiestruturado, observação participante mediante registros em diário de campo e roda de conversa. Para a análise, seguimos a linha metodológica de análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Este estudo se fundamenta nas concepções de linguagem como prática social de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2001), além das teorias de aquisição de vocabulário (Krashen, 2009), da mediação na aprendizagem (Vygostky, 1991) e do papel do lúdico no ensino para crianças (Brown, 2000). Defendemos o uso de *flashcards* (cartões com imagens) como um recurso que permite a associação direta entre imagem e significado (Allen, 1983; Nation, 2022; Pinheiro, 2022). Os resultados desta pesquisa indicam que o uso sistematizado de *flashcards* em rotinas e propostas pedagógicas que partem do léxico (Cameron, 2001) estimulam a oralidade dos alunos nestes três aspectos: funcionam como suporte visual para a retenção de memória, reduzem o filtro afetivo/tensão emocional durante as dinâmicas e engajam os alunos em gêneros do universo infantil (brincadeiras). Esperamos que este estudo contribua para a ampliação das reflexões sobre práticas de oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF. Ademais, com o produto educacional “*One, two, three, let’s speak with flashcards*”, oriundo desta dissertação, esperamos que os professores de inglês possam estimular a oralidade dos seus alunos, além de tornar a sala de aula um ambiente mais acolhedor para os estudantes.

Palavras-chave: língua inglesa; *flashcards*; anos iniciais; oralidade; produção oral

ABSTRACT

CHOQUECALLATA, V. Q. **A oralidade em língua inglesa por meio de *flashcards*:** explorando a prática oral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026

The theme of this thesis arises from the author's observations regarding the scarcity of English speaking practices in primary education. In the municipal school system of Rio de Janeiro, the researcher's professional context, English has been part of the primary education curriculum since 2009, with an emphasis on oral skills. However, developing oracy is challenging due to the lack of didactic resources, overcrowded classrooms, and limited class time in regular schooling (Leffa, 2011). Furthermore, the absence of guidelines in the BNCC (Brazil, 2018), which does not address English subject from first to fifth grades, leads each school system to develop its own curriculum. In this scenario, this research is justified by the scarce academic literature on the issue of English oracy in primary education, as well as the need to make teaching more meaningful for both teachers and students. The research aim of this study is to investigate how English oracy can be fostered in primary education by the use of flashcards. To this end, the research objectives are: to create flashcards that explore students' oracy in English classes, to analyze the potential of flashcards as a didactic resource and to evaluate students' perceptions of such visual tool. This thesis, characterized as applied research (Gil, 2017), adopts a qualitative and exploratory approach (Moreira; Caleffe, 2006). Based on action research methodology (Thiollent, 1986), it employs the following data collection techniques: semi-structured questionnaires, participant observation via field notes and discussion groups. For data analysis, we followed Bardin's (2016) Content Analysis methodology. This study is grounded in theories of language as a social practice (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2001), vocabulary acquisition (Krashen, 2009), pedagogical mediation (Vygotsky, 1991) and the role of play in early childhood education (Brown, 2000). We advocate for the use of flashcards as a resource that enables a direct association between image and meaning (Allen, 1983; Nation, 2022; Pinheiro, 2022). The findings indicate that the systematic use of flashcards in routines and word-focused activities (Cameron, 2001) stimulates children's oracy in three dimensions: serving as visual support for memory retention, lowering the affective filter during activities and engaging students through child-centered genres (playful games). We hope this study contributes to broadening discussions on English oracy in primary education. Furthermore, through the educational product "One, two, three, let's speak with flashcards", derived from this thesis, we hope that English teachers can stimulate their students' oracy while making the classroom a more welcoming environment.

Keywords: English language; *flashcards*; primary education; oracy; oral production

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Contexto do pesquisador: como surgiu o tema	11
1.2 BNCC e Currículo Carioca: os documentos orientadores no Rio de Janeiro	12
1.3 A oralidade em livros de língua inglesa para a educação básica	17
1.4 Problema de pesquisa	20
1.5 Objetivos	20
1.5.1 Objetivo Geral	20
1.5.2 Objetivos Específicos	20
1.6 Justificativa	21
1.7 Organização do estudo	25
2 REVISÃO DA LITERATURA	26
2.1 Oralidade: uma prática social	26
2.2 Gêneros: primários (simples) e secundários (complexos)	31
2.3 Léxico e vocabulário	33
2.4 Revisitando métodos de ensino de línguas	36
2.5 Aquisição lexical	39
2.6 <i>Flashcards</i> : o que são, como usá-los, por que usá-los?	42
2.7 O ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças (anos iniciais)	43
3 METODOLOGIA	53
3.1 Tipo de pesquisa	53
3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo	56
3.3 População e amostra	57
3.3.1 Critérios de inclusão	58
3.3.2 Critérios de exclusão	58

3.3.3 Riscos	59
3.3.4 Benefícios	59
3.4 Instrumentos de coleta de dados	59
3.5 Metodologia de análise de dados	62
3.6 Apresentação das etapas da pesquisa	63
4 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	66
4.1 Como surgiu o <i>e-book</i> e suas características.....	67
4.2 Confeção e modo de uso dos <i>flashcards</i>	70
4.3 Aspecto lúdico e rotina	73
5 ANÁLISE DE DADOS	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A.....	122
APÊNDICE B	125
APÊNDICE C	129

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo percorre o contexto do pesquisador, desde experiências e motivações pessoais que influenciaram diretamente no trabalho até se tornarem de fato um problema de pesquisa. Também compõem este capítulo os objetivos (tanto gerais como específicos) e as justificativas (profissional, acadêmica e social).

1.1 Contexto do pesquisador: como surgiu o tema

Esta seção trata do contexto no qual eu me encontrei assim que comecei a lecionar no ensino público. Após cinco anos, conversando com outros professores de inglês, percebo que há alguns incômodos que nos atravessam e tornam o nosso trabalho desafiador. Ser professor de língua inglesa nos anos iniciais, lecionando para crianças entre 6 e 10 anos, se mostrou uma tarefa ainda mais árdua para quem só havia atuado em cursos de idiomas ou tinha experiência majoritariamente com o público adulto. Houve momentos em que pensei em desistir da profissão no ensino público, me questionando se eu era o profissional de que essas crianças precisavam. Como lecionar em uma turma superlotada, carente de recursos tecnológicos, com inúmeras questões de indisciplina, sem livro para guiar o andamento das aulas? Como, de fato, conseguir ensinar inglês para essas crianças em meio a esse cenário desfavorável?

Muitas vezes comparava o resultado alcançado em cursos de idiomas e me questionava o motivo de não conseguir obter o mesmo resultado, ou algo próximo, na escola pública. Hoje, após leitura da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC - Brasil, 2018), documento em vigência que orienta nossas práticas escolares em nível nacional, percebo que os objetivos da escola pública, em relação a outras instituições, são diferentes. Desde a educação infantil, até os anos iniciais e finais do ensino fundamental, o que nós fazemos enquanto professores da educação pública é um trabalho de base, de caráter formativo, para a formação social e política dos nossos alunos.

Com essa consciência, percebo o papel importantíssimo que o ensino de língua inglesa possui nos anos iniciais, na medida em que permite aos alunos das camadas mais populares terem acesso a essa vivência de uso da língua inglesa, cuja oportunidade alguns jamais teriam se não fosse a escola pública. Assim, sem a pretensão de querer comparar as propostas de ensino, do público e do privado, dos cursos e das escolas, busquei desenvolver uma ferramenta

que me permitisse falar a linguagem das crianças, algo que fosse lúdico, pedagógico e prático, ao permitir que nós, professores, conseguíssemos atingir nossos objetivos de ensino (tanto linguísticos quanto de consciência social) sem depender de recursos tecnológicos complexos ou muito onerosos.

Essa ferramenta, que tornou minhas aulas mais prazerosas e que me permitiu ver os alunos se apropriando da língua inglesa, participando ativamente das aulas, se chama *flashcard* (que seria um cartão com imagem). A partir dessa percepção, busquei aprimorar tanto a confecção quanto o uso dos *flashcards* no meu contexto de trabalho. Nessa busca de desenvolvimento profissional, surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, no qual tenho pesquisado referenciais teóricos para embasar o uso dessa ferramenta em sala de aula e poder contribuir com os meus pares na construção de um ensino de língua inglesa mais democrático, que permita aos alunos e professores vivenciarem outras formas de aprender e ensinar inglês.

1.2 BNCC e Currículo Carioca: os documentos orientadores no Rio de Janeiro

Quando uma pessoa diz que sabe inglês, provavelmente será questionada a se expressar oralmente para demonstrar que tem domínio completo da língua estrangeira. Ou seja, saber um idioma pressupõe dominar a habilidade oral para estabelecer um diálogo (Lima Junior, 2022). Inclusive a BNCC (Brasil, 2018) coloca a habilidade oral em língua inglesa no mesmo patamar de importância da habilidade escrita e leitura ao apresentá-la como um dos eixos organizadores para o componente curricular da Língua Inglesa. São eles: oralidade (com foco na compreensão/escuta e na produção/fala), leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural.

Colocar a habilidade oral no mesmo patamar da habilidade escrita e da leitura representa uma mudança em relação ao que estava descrito no documento anterior à BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que abordam os anos finais do ensino fundamental (doravante EF) na edição de 1998 e o ensino médio (EM) na edição de 1999. Os PCN dos anos finais do EF dão mais visibilidade à leitura por considerá-la mais funcional na vida dos indivíduos, como em contextos formais de leituras técnicas, preparando-os para exames de ingresso no ensino superior. É necessário levar em consideração que, em 1998, o uso da internet e o acesso a materiais (tais como vídeos) de falantes em língua estrangeira eram escassos. Nesse

contexto, trabalhar a oralidade em língua estrangeira faria mais sentido somente nas cidades turísticas ou que fizessem fronteira com outros países, como argumentado pelo referido documento. Apesar de propor objetivos que sejam justificáveis socialmente e que estejam de acordo com a realidade da escola, os PCN criticam uma visão simplista do foco na leitura, que não deve ser colocada como

[...] alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. (Brasil, 1998, p. 21)

Ainda que falem de diversas habilidades da língua inglesa (entre elas a oral, a escrita e a leitura), tanto a BNCC quanto os PCN contemplam apenas os anos finais do EF e o EM. Vale mencionar que os PCN utilizam a expressão “língua estrangeira moderna” de forma generalizada, focando em espanhol, francês e inglês. Já na BNCC, as orientações curriculares são explicitamente para língua inglesa. Isso ocorre porque o ensino de língua inglesa, em detrimento de outras línguas, se torna obrigatório somente a partir do sexto ano do EF, segundo a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ou seja, os documentos oficiais como a LDB, os PCN e a BNCC não abordam o ensino de inglês (ou línguas estrangeiras em geral) nos anos iniciais do EF. No entanto, essa prática já é realidade em algumas escolas, inclusive da rede pública, como ocorre na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, contexto de atuação do pesquisador. Por meio do decreto n. 31187, de 6 de outubro de 2009, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro integra a língua inglesa ao currículo dos anos iniciais do EF, alegando essa mudança ao fato de a cidade sediar os Jogos Olímpicos de 2016. Nesse decreto, consta o artigo conforme abaixo:

Art. 1º: Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação. (Rio de Janeiro, 2009, p. 5)

Embora esteja expresso o enfoque na conversação, conforme o decreto, não é comum relacionar a prática da habilidade oral dos alunos à rede pública de ensino. Existe uma cultura da ineficiência, segundo Miccoli (2016), na qual direção escolar, pais e alunos não dão a devida importância ao ensino de línguas estrangeiras, o que resulta em alunos concluindo a educação básica sem fluência oral, sem saber se comunicar oralmente com autonomia em língua inglesa. É comum ouvirmos críticas à escola por ela não propiciar a mesma aprendizagem de inglês que

os alunos teriam em um curso de idiomas particular. Em um cenário mais cético, sequer espera-se que esse seja um dos objetivos da escola, visto que o silêncio ou a não participação dos alunos já revelaria o fracasso no ensino de língua estrangeira nas escolas (Leffa, 2011).

A “máscara da aprendizagem”, expressão utilizada por Leffa (2011), descreve uma situação na qual o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, o que resulta em um processo educativo de faz-de-conta. Segundo o autor, no ensino de língua estrangeira, essa máscara dificilmente se sustenta, pois “a mudez é irreversível; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre bem claro para o interlocutor que bastaria falar para provar o contrário” (Leffa, 2011, p. 17).

Não sendo possível mascarar os objetivos de aprendizagem, eles são colocados abaixo das expectativas para atender a realidade do contexto público de ensino. Desse modo, existem muitos profissionais desmotivados por não conseguirem atingir os objetivos estabelecidos pelos sistemas educacionais públicos, por lidarem com salas superlotadas e alunos indisciplinados. Cria-se um círculo vicioso, no qual “o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece” (Leffa, 2011, p. 25). Sem a formação ou suporte adequados, o professor de língua inglesa está propenso a se frustrar e entrar em um círculo vicioso no qual não encontra motivação para fazer aulas nas quais os alunos (e até mesmo o próprio professor) sejam capazes de desenvolver habilidades orais em língua inglesa.

Por outro lado, os cursos de idiomas e as escolas são contextos educacionais com variáveis diferentes: quantidade de alunos, materiais didáticos, ferramentas pedagógicas e objetivos distintos. Segundo a BNCC, o ensino de inglês nas escolas possui um caráter formativo, no qual a língua inglesa tem um papel social e político, 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” (Brasil, 2018, p. 241). No Rio de Janeiro, contexto desta pesquisa, o documento orientador é o Currículo Carioca de Língua Inglesa (Rio de Janeiro, 2020), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O Currículo Carioca de Língua Inglesa (doravante CC) propõe as orientações pedagógicas quanto ao ensino de inglês nos anos iniciais e finais do EF em três eixos: oralidade, leitura e escrita. Ressaltamos novamente, a importância da oralidade no CC, conforme o trecho abaixo, que salienta a importância de os alunos construírem

conhecimento sobre o discurso oral, e que tenham, na sala de aula, maior contato com a língua falada e oportunidade de vivenciar situações comunicativas significativas em atividades pedagógicas que reflitam o uso social da língua e a natureza sociointeracional da aprendizagem. Isso inclui observar o que fazemos cotidianamente para compreender, negociar e produzir sentidos, como, por exemplo, o uso de estratégias nas conversas para a negociação da vez de falar e pedir esclarecimento. (Rio de Janeiro, 2020, p. 3)

Já nos cursos de idiomas, focados no desenvolvimento linguístico dos alunos (leitura, escrita, audição, fala), não se adota a BNCC nem o CC. Nos cursos de idiomas, é o Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas (QCEI), documento criado em 1991 e atualizado em 2001, que “fornece uma base comum para a elaboração de material didático, programas de cursos de idiomas e exame de proficiência” (Cani; Santiago, 2018, p. 1167). Destacamos que o QCEI não é mencionado ou sequer aparece como referência nem na BNCC nem no CC, o que reforça a diferença entre a educação básica e os cursos de idiomas em relação ao propósito do ensino de línguas estrangeiras, neste caso, a língua inglesa. Reiteramos a perspectiva dos documentos BNCC e CC, nos quais o ensino de língua inglesa, dentro do espaço escolar, tem um caráter formativo, ou seja, para o desenvolvimento da cidadania dos alunos em vez de abordar os componentes curriculares de forma puramente conteudista e estrutural.

Mesmo com as diferenças entre cursos de idiomas e a educação básica, espera-se que os professores de língua inglesa estimulem um desempenho significativo da habilidade oral dentro das escolas públicas. Na rede municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, os alunos têm o ensino de língua inglesa na grade curricular desde o primeiro ano do ensino fundamental, sendo a carga horária semanal de uma hora e quarenta minutos (1h40min) até o nono ano do ensino fundamental. Além disso, desde 2020 o material didático da rede municipal do Rio de Janeiro, elaborado por professores de língua inglesa da própria rede, apresenta alguns direcionamentos em atividades que estimulam a oralidade. No entanto, é necessário propor mais ferramentas para equipar os professores e permitir que eles apliquem atividades mais significativas e genuinamente com o foco da oralidade.

Destacamos que, nos anos iniciais, as crianças “estão em processo de consolidação da leitura e da escrita, e que têm a brincadeira como forma de apreender o mundo, processar informações e construir conhecimentos” (Rio de Janeiro, 2020, p.3), e, por isso, a oralidade é um pilar para a aprendizagem de língua nessa faixa etária. Enquanto objetos de conhecimento descritos no CC no eixo oralidade do primeiro ao quinto ano, temos: a) estratégias de produção oral e de compreensão auditiva, b) linguagem de sala de aula e de convívio social, c) léxico e estruturas.

Além disso, o documento prevê alguns recursos que produzem sentidos no discurso oral, tais como: sons do ambiente, trilha sonora, expressão facial, postura, imagens, gestos. Destacamos aqui a importância da imagem como um recurso a ser explorado por meio dos *flashcards*, que, de acordo com Komachali e Khodareza (2012, p. 137), são cartões contendo “uma palavra, uma frase, ou uma simples imagem”. Tais autores ressaltam a importância no tamanho do conteúdo (seja em palavra ou imagem), pois esses devem ter um tamanho adequado para que os estudantes sentados na frente e no final da sala de aula possam enxergar o material. Nesta pesquisa, partimos da premissa de que os *flashcards* físicos (de papel) são uma ferramenta pedagógica adaptável por serem de fácil utilização (sem depender de aparelhos tecnológicos, como televisão, computador, internet) e por constituírem mais uma fonte de significado direto (visual) para os estudantes.

Com o apoio dos *flashcards*, almejamos engajar os alunos na aprendizagem de língua inglesa para que possam avançar à etapa seguinte: os anos finais do ensino fundamental. No sexto ano do ensino fundamental, o eixo oralidade apresenta as seguintes características: “Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor” (Brasil, 2018, p. 248). Salientamos que no eixo oralidade, conforme a BNCC, os objetos do conhecimento para o sexto ano apresentam o seguinte detalhamento: a) construção de laços afetivos e convívio social, b) funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*classroom language*), c) estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, d) produção de textos orais, com a mediação do professor. Segundo a BNCC, é a partir do oitavo ano que está prevista a produção oral do aluno com autonomia.

Diante desse cenário, salientamos que a mera previsão nos documentos orientadores não é suficiente para garantir o desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção) nas salas de aula. Além de compreender as noções teóricas e diretrizes do Currículo Carioca e da BNCC, enxergamos a necessidade de elaborar uma ferramenta pedagógica, tal como o *e-book* com *flashcards* que propomos neste trabalho, a fim de suprir a carência em práticas orais no cotidiano dos professores. Ainda assim, reconhecemos que o livro didático impresso é um dos principais instrumentos norteadores no dia a dia dos professores. Por isso, com o objetivo de dialogar com pesquisas que abordem o livro didático de língua inglesa na educação básica, trazemos a seguir um breve panorama nessa temática.

1.3 A oralidade em livros de língua inglesa para a educação básica

Como esta pesquisa se baseia na utilização de um *e-book* com *flashcards* para estimular a oralidade, levantamos alguns artigos que abordam o tema da oralidade em materiais didáticos de língua inglesa voltados para a educação básica. Ainda que nosso foco seja os anos iniciais do EF, inserimos algumas pesquisas de outros segmentos, dada a escassez de trabalhos no recorte dos anos iniciais.

Os trabalhos a seguir foram listados a partir de uma busca realizada em fevereiro de 2026 na plataforma de periódicos da CAPES. Foram utilizados sempre três descritores para filtrar os resultados, de modo que o repositório mostrasse os artigos mais pertinentes com o assunto sobre oralidade e livro didático. Ressaltamos que o período filtrado no quadro 1 foi restringido pelos parâmetros de busca da plataforma de periódicos da CAPES, pois, na primeira busca, o período mais antigo foi 2008 e o mais recente foi 2025. Do mesmo modo, na segunda busca o período mais antigo disponível foi 2014 e o mais recente disponível foi 2023.

Quadro 1: Busca sobre análise de oralidade em materiais didáticos de língua inglesa

DESCRIPTORES	PERÍODO	RESULTADOS/ SELECIONADOS
Análise AND material didático AND língua inglesa	2008 a 2025	51 resultados / 2 selecionados: Aniecevski; Passoni, 2021: O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca. Oliveira; Carneiro, 2020: Produção oral nos livros de língua inglesa do PNLD: uma visão da pragmática linguística.
Livro didático AND produção oral AND língua inglesa	2014 a 2023	5 resultados / 3 selecionados: Lombardi; Silva, 2014: As atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa sob a perspectiva das teorias de gêneros textuais e dos estudos do letramento. Santos; Bergsleithner, 2014: O livro didático de inglês como LE: uma análise das atividades de produção oral. Silva; Martins, 2022: Uma análise das atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa <i>Beyond Words</i> .

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

Após usar os descritores “análise AND material didático AND língua inglesa” na plataforma de periódicos da CAPES, foram selecionados os trabalhos listados no quadro 1, que, apesar de não serem dos anos iniciais, podem elucidar o que vem sendo pesquisado a nível de material didático e de habilidades orais na educação básica. Essas pesquisas foram selecionadas por analisarem aspectos especificamente de oralidade nos livros didáticos impressos. Ficaram de fora da listagem pesquisas que analisassem a oralidade em meios digitais como aplicativos ou plataformas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois tais plataformas necessitam de dispositivos tecnológicos que não são comumente encontrados nas escolas.

Aniecevski e Passoni (2021) analisam duas coleções de livros de língua inglesa para o ensino médio, sendo uma delas aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) do ano 2018. Os autores concluem que as variedades linguísticas de prestígio na compreensão oral continuam sendo a norte-americana e a britânica. Ainda assim, em uma das coleções, os autores destacam o trabalho de questões culturais que complementam as atividades orais.

Oliveira e Carneiro (2020) analisam a oralidade em livros do ensino médio (no PNLD 2018) e fundamental (anos finais) no PNLD 2017. As autoras observam que as atividades com a troca de opiniões sobre o tema das unidades são muito mais frequentes do que as atividades de troca genuína de informações. Ou seja, os livros proporcionam a troca espontânea como um momento de concluir a unidade, porém, sem preparar o falante linguisticamente para essa troca. Desse modo, há pouca ampliação de repertório lexical em situações comunicativas reais e pouco trabalho na contextualização, sobre questões do discurso, tais como: com quem se fala ou em que momento se fala.

Vale ressaltar que muitos dos artigos que abordam a análise de material didático demonstram foco em aspectos socioculturais. Há uma forte vertente nas pesquisas para a construção do livro didático como um produto discursivo atravessado por questões interseccionais, tais como: representatividade de questões étnico-raciais, de gênero ou de faixa etária. Quando as pesquisas abordam uma habilidade linguística, muitas vezes se concentram na leitura. A lacuna de pesquisa em oralidade no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais, pode ser um reflexo da inserção relativamente recente da língua inglesa em 2011 no PNLD e em 2017 na BNCC. Portanto, prevalecem análises de materiais didáticos no ensino médio ou anos finais do ensino fundamental.

Ao utilizar os descritores “livro didático AND produção oral AND língua inglesa” encontramos o artigo de Lombardi e Silva (2014), no qual as autoras analisam um livro do 6º ano aprovado pelo PNLD 2011. As autoras observam que, ao longo das unidades do livro, o gênero oral que aparece mais vezes é o diálogo, ainda que se afaste da espontaneidade. Ou seja, na maioria das situações, o diálogo é uma versão oralizada de um *script* apresentado pelo livro, como escrita-leitura-dramatização.

Santos e Bergsleithner (2014), por sua vez, avaliam duas coleções selecionadas pelo PNLD 2012 para o ensino médio segundo o diagrama de Littlewood (2004) (um continuum que vai do foco na forma até o foco no significado). Assim, os autores concluem que as atividades orais mais frequentes na primeira coleção são práticas comunicativas (para completar lacunas de informação), seguidas de atividades de comunicação estruturada (nas quais léxico e estruturas são revisitados para guiar a interação). Essas atividades, segundo o *continuum* proposto, caracterizam a coleção analisada como mais propícia para desenvolver as habilidades orais, pois se aproximam do foco no significado em vez de focar na forma.

No trabalho de Silva e Martins (2022), as autoras analisam um livro do 9º ano do ensino fundamental aprovado pelo PNLD 2018. As autoras concluem que a obra traz uma variedade de gêneros discursivos, porém não explora aqueles relacionados ao cotidiano das crianças (tais como roda de conversa ou narrativa). Apesar disso, as atividades de fala, ligadas a um modelo textual escrito, devem ser personalizadas pelos alunos, segundo as orientações do livro. Uma crítica das autoras é quanto ao volume de atividades escritas em relação à baixa frequência de atividades orais. Por outro lado, o livro analisado estimula o uso de tecnologias digitais, como *blogs* e gravação de vídeos, e apresenta a importância da gestualidade e tom de voz na comunicação oral.

Um artigo relevante nesse contexto, apesar de não ter sido encontrado na busca do quadro 1 – possivelmente devido ao tempo de indexação dos artigos recentes na plataforma – foi desenvolvido por Choquecallata, Kramer e Pinho (2025). Os autores analisam o Material Rioeduca do 1º ano do EF, edição de 2024, que é o recurso didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para ser utilizado em toda a sua rede. Os autores observam que a oralidade nesse recurso didático é abordada predominantemente por meio de duas tipologias: a repetição e o diálogo fragmentado. Conforme os autores, outras tipologias provavelmente não são extensivamente trabalhadas devido à limitação de páginas. Sendo assim, a partir do próprio material didático da prefeitura do Rio de Janeiro, observa-se uma preferência por esses dois tipos de atividades orais nos anos iniciais do EF.

Após apresentar um levantamento bibliográfico (quadro 1) sobre esse tema no portal de periódicos da CAPES, observamos a escassez de artigos acadêmicos voltados para a análise da oralidade em materiais didáticos de língua inglesa consolidados mediante o PNLD, o que se mostra inexistente quando fizemos o recorte nos anos iniciais do ensino fundamental. Como o material didático é uma ferramenta valiosa na prática docente, ressaltamos a importância do desenvolvimento desta pesquisa, que envolve tanto a elaboração de *flashcards* quanto um *e-book* para a utilização dessas ferramentas.

1.4 Problema de pesquisa

A pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: como a oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF pode ser estimulada a partir do uso dos *flashcards*? Parte-se do pressuposto de que as imagens, por meio de atividades orientadas pelo professor, funcionam como um estímulo para a oralidade (compreensão e expressão). Assim, os *flashcards* constituiriam um importante material para um melhor desempenho oral por parte dos estudantes.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Ao buscar teorias e práticas que abordem a oralidade em língua inglesa, delineamos como objetivo geral desta pesquisa: investigar como a oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF pode ser estimulada a partir do uso dos *flashcards*.

1.5.2 Objetivos Específicos

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram traçados alguns objetivos específicos:

a) elaborar *flashcards* que explorem a participação oral dos alunos durante as aulas de inglês.

b) analisar o potencial dos *flashcards* como recurso didático para o estímulo da oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF.

c) avaliar as percepções dos alunos sobre a utilização dos *flashcards* no processo de aprendizagem da língua inglesa.

1.6 Justificativa

Este trabalho possui relevância acadêmica, pois expande as pesquisas feitas na área de ensino de língua inglesa nos anos iniciais, com foco na oralidade. Enquanto o quadro 1 traz um recorte específico, ou seja, sobre a oralidade presente em materiais didáticos de língua inglesa, o quadro 2 traz uma visão mais ampla sobre práticas de oralidade em língua inglesa na sala de aula. Em fevereiro de 2026 realizamos uma busca relativa ao período de 2009 a 2025, conforme os descritores do quadro 2, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Vale mencionar que 2009 foi escolhido como o ano inicial da pesquisa por ser o ano em que o Programa Rio Criança Global foi publicado no Diário Oficial do Rio de Janeiro. Esperava-se um aumento gradativo na produção sobre esse tema de pesquisa, porém os resultados ainda são muito escassos, conforme demonstrado no quadro 2, segundo o filtro relevância:

Quadro 2: Busca de trabalhos sobre oralidade na BDTD

DESCRITORES	RESULTADOS/ SELECIONADOS
Língua inglesa AND produção oral AND ensino fundamental	61 resultados / 4 selecionados: Andrade, 2009: Análise de unidades de ensino de inglês como L2 com ênfase nos aspectos orais. Cardoso, 2024: Dar a rede, ensinar a pescar - (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças. Colombo, 2014: O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco. Dias, 2015: Reproduzir e criar - produção oral em aulas de inglês no ensino fundamental I.

Língua inglesa AND compreensão oral AND ensino fundamental	23 resultados / 1 selecionado: Bevilacqua, 2011: O papel da narrativa no ensino de inglês na escola pública.
Língua inglesa AND oralidade AND anos iniciais	28 resultados / 2 selecionados (repetidos): Andrade, 2009. Cardoso, 2024.
<i>Flashcards</i> AND língua inglesa	5 resultados / 0 selecionados:

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

Dos 117 trabalhos encontrados, foram desconsiderados 112 deles, pois abordavam: os anos finais do ensino fundamental ou o ensino médio, a língua inglesa no contexto de ensino bilíngue, outras habilidades ou temas que fogem do escopo da oralidade em língua inglesa ou aspectos teóricos sobre ensino de língua inglesa ao invés de aspectos práticos. O levantamento do quadro 2, portanto, demonstra a necessidade de investigar a oralidade de forma prática nos anos iniciais do EF, dada a carência de trabalhos na área.

Andrade (2009) pesquisa como uma proposta de ensino em uma escola pública pode desenvolver a competência oral de alunos do sexto ano do ensino fundamental. Em uma abordagem sociointeracionista, a autora realiza atividades de escuta para sensibilizar os alunos às diferenças entre a escrita e a fala, com atenção para a pronúncia do sufixo *-ed* dos verbos regulares no passado e outras construções vocabulares. A estrutura das atividades se concentrava nas seguintes etapas: compreensão de leitura e de vocabulário, compreensão oral, seguida de produção oral, por meio de repetições e dramatizações. Ao longo das atividades, observou-se o aumento da motivação, confiança e engajamento dos estudantes ao integrar as quatro habilidades linguísticas com ênfase na oralidade. Ressaltamos que a pesquisa de Andrade (2009) foi listada por se tratar do sexto ano, ou seja, imediatamente após a conclusão do ciclo dos anos iniciais.

No levantamento do quadro 2, apresentamos a dissertação elaborada por Cardoso (2024), na qual a autora, coordenadora pedagógica de línguas estrangeiras na cidade de Apucarana, no Paraná, reuniu professores de inglês e espanhol dos anos iniciais do ensino fundamental para que debatessem e elaborassem atividades com foco nas práticas orais em língua estrangeira. Ao fim dos encontros formativos, a pesquisadora elaborou um produto educacional que reunia as propostas pedagógicas elaboradas pelas professoras, com foco no desenvolvimento oral dos alunos em espanhol e inglês dos anos iniciais do EF.

Colombo (2014), em sua pesquisa do insumo linguístico proveniente de docentes de língua inglesa, salienta que a fala do professor é um componente essencial no ensino de língua inglesa para crianças, seja nos anos iniciais da escola regular ou em um curso de idiomas. A aquisição do aluno depende de um insumo qualificado: aquele que é compreensível, mas um pouco acima do nível atual do aluno, e que é entregue de forma afetiva e interativa. A autora destaca que a fala do professor influencia a fala dos alunos. Por outro lado, Colombo (2014) também destaca que o insumo linguístico proporcionado pelo professor é influenciado pelo material didático, pelo contexto educacional e pelas falas das crianças.

Destaca-se também a dissertação de Dias (2015), na qual a pesquisadora observa como as intervenções das professoras podem gerar uma produção reprodutiva ou uma produção criativa em alunos do primeiro ano do ensino fundamental. O estudo aponta que há muitas atividades de repetição e memorização de vocabulário isolado. No entanto, as repetições não são vistas como algo negativo, pois elas funcionam como um andaime para que os alunos ganhem segurança para suas produções autônomas e criativas. Por fim, a autora conclui que é a mediação da professora, principalmente em contextos significativos como jogos, brincadeiras ou situações reais de comunicação, que permite o desenvolvimento oral dos alunos, no qual o foco sai da forma e vai para o significado. Vale observar que esse contexto, uma escola privada de tradição judaica, embora não seja considerado bilíngue, oferece 4 horas semanais de língua inglesa ao longo da semana nos anos iniciais do fundamental.

Bevilacqua (2011) defende a narrativa da contação de histórias como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades orais nos anos iniciais de uma escola pública, pois move o ensino de inglês de uma experiência mecânica e descontextualizada para uma experiência social e comunicativa. Segundo a autora, as histórias infantis fornecem o contexto necessário para que o vocabulário e a gramática façam sentido, permitindo que os alunos comecem a pensar e agir por meio da língua inglesa de forma significativa. Destacamos que, nessa pesquisa, a autora faz uso de *flashcards* impressos para apresentar léxico como personagens, locais e objetos que aparecem na história. Esse recurso visual funciona como uma atividade prévia da história, mas também é utilizado ao longo da contação de forma oralizada.

Esse levantamento demonstra que as pesquisas mencionadas anteriormente apontam alguns caminhos para o trabalho com a oralidade, porém não possuem uma ferramenta em comum que atravesse as atividades. Desse modo, a presente pesquisa se justifica academicamente não apenas por elaborar um kit de *flashcards* junto de um *e-book* de atividades,

mas também por analisar o efeito da implementação do uso dessa ferramenta no processo de aprendizagem e desenvolvimento da oralidade dos alunos.

A justificativa social para a presente dissertação sobre a oralidade por meio de *flashcards* surge na medida em que, através do uso de inglês em sala de aula em práticas orais diversificadas e lúdicas, a língua-alvo pode ser inserida na vida das crianças, afastando-as do discurso de “por que devo aprender esse idioma se nunca vou viajar para o exterior?” e aproximando-as de práticas significativas, situacionais, que permitem criar uma conexão mais afetiva com a língua inglesa. Desse modo, os alunos se apropriam do idioma estudado e estão mais propensos a se sentirem parte de um mundo globalizado.

Tratando-se da justificativa profissional, o produto educacional desenvolvido ao longo desta pesquisa permite que os professores tenham acesso a uma ferramenta que diversifique suas práticas em sala de aula. Desse modo, seja para a contação de histórias ou para criação de diálogos ou brincadeiras, buscamos desenvolver, neste trabalho, *flashcards* agrupados por temas e um *e-book* com sugestões pedagógicas com o objetivo principal de estimular a oralidade. Através das atividades propostas com os *flashcards*, os alunos foram estimulados a participar de forma oral nas aulas, tanto nas dimensões de compreensão (escuta) quanto na expressão (fala). Isso trouxe o engajamento dos estudantes na própria aprendizagem, pois tais ferramentas e atividades tiram o foco total da escrita e de uma aula expositiva. Tendo essa experiência positiva nos anos iniciais, espera-se que os alunos tenham um desempenho oral satisfatório em etapas posteriores do ensino.

A partir das lacunas nas pesquisas científicas (ver quadros 1 e 2), buscamos aprofundar os estudos sobre a oralidade, tema que faz parte da linha de pesquisa de Linguagens e Letramentos no Ensino Básico, do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB). Como destacado anteriormente, após a implementação dos PCN, por muito tempo a habilidade de leitura e a concepção de inglês instrumental receberam mais destaque do que as habilidades orais. Por outro lado, desde a vigência da BNCC, em 2017, retoma-se a atenção para as habilidades orais, entendendo que o inglês é uma língua global e necessária para a comunicação nos meios orais, escritos e multimodais.

Apesar do protagonismo da oralidade em língua inglesa na educação básica, segundo a BNCC (2017) e no Currículo Carioca de Língua Inglesa (2020), a produção científica ainda carece de pesquisas nesse tema, sobretudo no recorte dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso reforça a necessidade de desenvolver uma ferramenta para suprir essa lacuna. Nesse contexto, compreendemos os *flashcards* como uma ferramenta pedagógica e situamos o *e-book*

desenvolvido por meio desta pesquisa como um material didático complementar para o estímulo da oralidade nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.7 Organização do estudo

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No capítulo 1 (introdução), apresentamos as motivações pessoais que deram início a esta pesquisa, o contexto de estudo e os objetivos. Além disso, realizamos um levantamento de pesquisas feitas em plataformas acadêmicas para situar este trabalho. As justificativas acadêmica, profissional e social destacam a relevância desta pesquisa, visto a escassez de trabalhos voltados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo 2 (revisão da literatura), apresentamos as concepções teóricas e autores que fundamentam os conceitos de oralidade, gêneros e aquisição lexical no universo infantil. Além disso, elucidamos o papel pedagógico dos *flashcards*.

No capítulo 3 (metodologia), detalhamos aspectos tais como tipo de pesquisa, forma de ingresso em campo, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e metodologia de análise de dados.

No capítulo 4 (o produto educacional), apresentamos algumas características do processo de criação do *e-book* “One, two, three, let’s speak with *flashcards*”, contendo uma amostra de *flashcards* elaborados para esta pesquisa. Ademais, a título de exemplificação, colocamos alguns trechos ou páginas do *e-book* neste capítulo para que o leitor possa entender o formato do livro proposto.

No capítulo 5 (análise de dados), realizamos a análise dos dados coletados por meio dos questionários, diários de campo e rodas de conversa. Este capítulo contém algumas tabelas, quadros e registros fotográficos da aula, o que permite ao leitor ter uma compreensão mais abrangente de como o produto foi aplicado e como analisamos o impacto dessa ferramenta na aprendizagem oral dos alunos.

Por fim, no capítulo 6 (considerações finais), trazemos um apanhado geral do caminho percorrido, conectando o problema de pesquisa aos resultados obtidos. Além disso, destacamos as contribuições, limitações e possíveis desdobramentos para o tema pesquisado. Encerramos a dissertação com as referências bibliográficas, além dos apêndices que mostram os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo serão abordadas as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. As seções neste capítulo percorrem os seguintes temas: a) o conceito de oralidade como prática social, b) os gêneros (primários e secundários), c) o conceito de léxico e vocabulário, d) revisão de métodos de ensino de língua estrangeira, e) perspectivas em aquisição lexical, f) a definição e fundamentação para o uso de *flashcards* em sala de aula, g) características do ensino de inglês para crianças.

2.1 Oralidade: uma prática social

De acordo com Marcuschi (2001, p. 25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Ela pode ocorrer nos diversos âmbitos, desde o mais informal até o mais formal nos diversos contextos de uso. Nesta pesquisa, adota-se esse conceito de oralidade para compreender que ela não consiste em qualquer verbalização. No cerne da oralidade está a intenção comunicacional, algo que, como seres sociais, trazemos desde a infância.

Segundo Carvalho e Ferrarezi Junior (2018), que abordam a língua materna na educação básica, a oralidade deve ser trabalhada de forma sistemática, deve ser trazida no currículo ao invés de ser apresentada esporadicamente, uma vez que está previsto em lei o desenvolvimento da habilidade de fala e escuta no ambiente escolar. Assim, transpondo tal reflexão ao escopo de língua inglesa nos anos iniciais, ao invés de realizar tarefas oralizadas apenas de forma mecânica pela repetição, propomos que os alunos sejam estimulados a utilizar algumas palavras e frases em língua inglesa no seu dia a dia escolar de forma autônoma (com saudações e interjeições como “*good morning, thank you, oh my god!, bye bye, sorry*”). Para tanto, trabalhar a oralidade de forma adequada requer método, continuidade e progressividade. Ainda que seja desafiador estabelecer uma conversa fluida, essas tentativas e diálogos fragmentados com viés comunicativo podem ser considerados como trabalho de oralidade, tanto na fala quanto na escuta. Segundo Carvalho e Ferrarezi Junior (2018), assim como consta na BNCC (Brasil, 2018), a oralidade tem duas dimensões: compreensão e expressão.

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (Brasil, 2018, p. 243)

É fundamental destacar que os alunos já chegam aos anos iniciais com uma competência oral prévia na sua língua materna e que tal competência deve ser aproveitada pelo professor para elaborar as aulas ao invés de considerá-los uma tábula rasa (Marcuschi; Dionísio, 2007). De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 13), “as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico”. Ou seja, ainda que as habilidades linguísticas de compreensão e expressão oral sejam o foco, as práticas discursivas orais envolvem outros elementos na comunicação, tais como gestualidade e olhar, que são importantes para estabelecer significado e facilitar a retenção de memória dos alunos.

Essas outras camadas comunicativas são exploradas em diversos momentos de prática de oralidade em língua materna fora da sala de aula, pois muitas vezes a escola silencia a expressão oral dos alunos e valoriza apenas a escrita (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018). Os autores citam alguns alunos que possuem competência da oralidade em língua materna mais complexa devido à prática oral em espaços fora da escola, como as igrejas. “Em algumas igrejas, crianças e adolescentes têm tido a oportunidade de tomar a posição principal em público e falar, contar, narrar fatos da vida, fazer discursos e pregações religiosas” (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018, p. 23). Esse exemplo nos indica que a oralidade é desenvolvida quando tem uma função social. Podemos refletir também no protagonismo e autoestima dos estudantes nesses espaços, ao se sentirem importantes e pertencentes a uma comunidade (nesse caso, a comunidade religiosa). Nessa vertente de práticas de oralidade com função social, defendemos que os *flashcards* aplicados em atividades lúdicas podem proporcionar esse protagonismo e função social. As brincadeiras com esses itens também visam fomentar a autoestima dos alunos, pois criam momentos em que os alunos podem explorar suas habilidades linguísticas em língua inglesa de forma lúdica na comunidade escolar (entre alunos e professores).

Tal concepção da oralidade como uma prática situada nos direciona às distinções propostas por Marcuschi e Dionísio (2007), que diferenciam os pares fala/escrita e oralidade/letramento. Enquanto aquele está ligado a questões de organização linguístico-textual, este trata de práticas sociais. Segundo os autores, a oralidade trata de habilidades e práticas sociais na modalidade falada, compreendendo “tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida)” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 33).

Vale mencionar a forte vertente sociodiscursiva, abordada tanto por Marcuschi (2001) quanto por Bakhtin (1997). Enquanto aquele se alinha à linguística textual, utilizando a expressão gêneros textuais, este se alinha à análise dialógica do discurso, utilizando a expressão gêneros discursivos. Em diversos momentos, as expressões gênero textual e gênero discursivo são utilizadas de forma intercambiável na literatura científica, o que demonstra que são conceitos com características em comum. Marcuschi (2005, p. 21, grifo nosso), inclusive, observa que

é bom salientar que [*sic*] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por **aspectos sócio-comunicativos e funcionais**, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos [*sic*] serão as funções.

Para Marcuschi (2005), é através dos gêneros textuais, da materialidade textual, que a comunicação verbal ocorre. O autor esclarece que utiliza a expressão gênero textual como um termo propositalmente vago para “referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas [*sic*] definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2005, p. 22-23, grifo do autor). Uma questão que distingue a nomenclatura utilizada por Marcuschi (gêneros textuais) em relação a Bakhtin (gêneros discursivos) é a de que o primeiro autor não se ancora, em primeira instância, nas relações discursivas entre os interlocutores, mas, sim, na materialidade textual que ocorre no evento comunicativo para apreender o seu significado.

Por outro lado, quando adotamos a perspectiva de gênero discursivo, partimos de

uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos. (Rojo, 2005, p. 199)

Considerando essas nomenclaturas e posições teóricas, utilizaremos aqui o termo gêneros (no plural) dentro do escopo da oralidade, observando as semelhanças entre as perspectivas de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2001). Sob essa ótica, os gêneros da oralidade são compreendidos como práticas sociais e formas de agir no mundo, como conjuntos relativamente estáveis de enunciados, com seus elementos de conteúdo temático, estilo e construção composicional, articulados por uma intenção comunicativa.

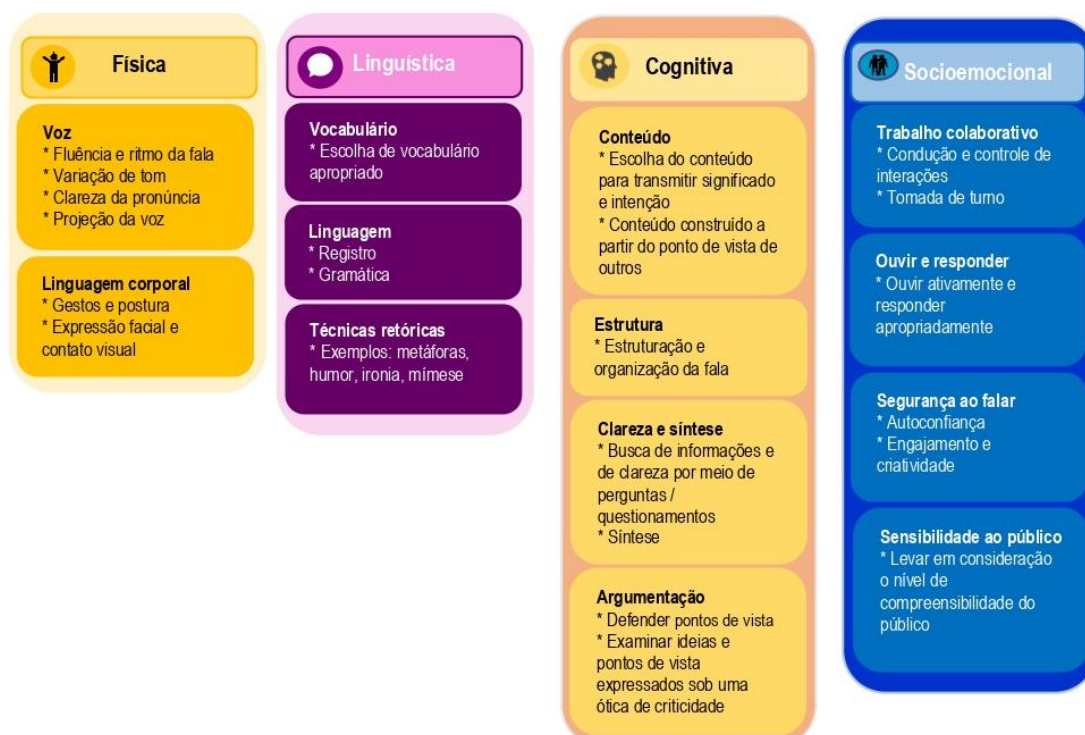
A partir dessas definições e reflexões, destacamos a materialidade textual que constrói uma prática oral enquanto interação social. Assim, ao longo das aulas observadas pelo professor-pesquisador, o insumo linguístico, considerando a pronúncia e léxico utilizado, tem funcionalidade social quando inserido em uma prática que estimule vivências significativas ao aluno. A oralidade se manifesta não apenas enquanto uma repetição mecânica pelos alunos e professor, mas principalmente enquanto hábitos consolidados ao longo das aulas, visando produções que não sejam apenas aquelas iniciadas pelo professor, mas também as produções espontâneas iniciadas pelos alunos.

Essa espontaneidade oral em língua inglesa pode ocorrer dentro e fora de sala, como em saudações pelo corredor ou falas que não estão previstas no roteiro de aula, mas que já fazem parte da bagagem dos alunos, tais como “*oh my god!*” ou letras de música apresentadas pelo professor. Tudo isso, de certo modo, consolida e cristaliza os gêneros de conversas informais e brincadeiras em língua inglesa.

Para ampliar o entendimento da oralidade, trazemos uma análise valiosa desenvolvida por Sousa (2021). A autora aponta o fato de a BNCC relacionar a oralidade apenas ao componente curricular de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa), “como se não fosse igualmente importante sua presença em outras disciplinas, haja vista ser essencial para o desenvolvimento do aluno e os benefícios que pode trazer não apenas para a aprendizagem, mas também para o ensino” (Sousa, 2021, p. 35).

A autora cita o trabalho de Millard e Menzies (2016), pesquisadores do Reino Unido, que elaboraram um relatório sobre o estado da oralidade nas escolas da região britânica, e destacam uma escola pública em Londres, denominada *School 21*, como modelo por ter um projeto inovador de preparar os alunos para as competências necessárias no século XXI. Esse relatório traz a perspectiva de professores sobre o conceito de oralidade e como eles trabalham tal habilidade nas suas aulas. Millard e Menzies (2016) apontam o Quadro de Referência para a Oralidade (ver figura 1) como o modelo adotado pela *School 21*, que divide a oralidade nestes quatro componentes: físico, linguístico, cognitivo e socioemocional.

Figura 1: Quadro de Referência para a Oralidade (QRO)



Fonte: Millard; Menzies, 2016 *apud* Sousa, 2021, p. 36

A figura 1 nos oferece uma compreensão da oralidade para além da camada sonora. O Quadro de Referência para a Oralidade (QRO) exemplifica como as práticas sociais orais são atravessadas por aspectos físicos e socioemocionais, além dos aspectos linguísticos e cognitivos que formulam os gêneros de um ponto de vista estrutural. Portanto, ao trabalhar a oralidade na educação básica, é de extrema importância ter uma referência como o QRO, principalmente no segmento dos anos iniciais, pois os alunos ainda carregam hábitos da educação infantil, com um currículo baseado em Campos de Experiência (entre eles a escuta, fala, pensamento, imaginação), e gradativamente se adaptam ao ensino fundamental, com um currículo baseado em Áreas do Conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso), segundo a BNCC (Brasil, 2018).

Por fim, o relatório elaborado por Millard e Menzies (2016), a partir de entrevistas feitas a um grupo 906 professores, salienta alguns grupos mais beneficiados nessa abordagem da

oralidade: alunos em contexto de migração (falantes de inglês como língua adicional), alunos em contexto socioeconômico desfavorecido e alunos com baixo desempenho escolar prévio. Ainda que o tema das entrevistas mencionadas anteriormente seja o inglês como língua materna nas escolas do Reino Unido, inferimos que os grupos com baixo desempenho escolar prévio e em situação socioeconômica desfavorecida no Brasil também são aqueles que podem reagir com mais engajamento em atividades orais, uma vez que a habilidade de escrita/leitura cede para dar lugar ao protagonismo da oralidade, tanto nos aspectos linguístico e cognitivo, quanto nos aspectos físicos e socioemocionais.

2.2 Gêneros: primários (simples) e secundários (complexos)

Baseados no conceito de oralidade segundo Marcuschi e Dionisio (2007), consideramos a oralidade como uma prática social, que, por sua vez, ocorre sob a forma de enunciados. Tais enunciados, segundo Bakhtin (1997), são a unidade dos gêneros do discurso, e refletem

[...] as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 279)

Enquanto Bakhtin (1997, p. 302) postula que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 29) reafirmam o “texto [ou gênero] como um evento discursivo, e não como uma simples unidade linguística que não seria mais do que uma frase estendida”. Nessa perspectiva, não são as frases ou palavras isoladas, mas, sim, os gêneros que compõem os enunciados e organizam a nossa fala em conjunto com as formas gramaticais. Schneuwly e Dolz (2010), por sua vez, fazem uma analogia ao chamar os gêneros de “instrumentos” para agir no mundo e destacam que tais instrumentos (ou gêneros) são escolhidos de acordo com o objetivo comunicacional. Os gêneros precedem as ações de linguagem, ou seja, eles são um organizador global de tratamento de conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico.

“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos

enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1997, p. 302). A variedade e riqueza dos gêneros do discurso é infinita, segundo esse autor. Logo, ele faz uma divisão com base nos modos de circulação dos gêneros: simples ou complexos.

Enquanto os gêneros primários englobam o uso espontâneo (simples) da língua no dia a dia, os gêneros secundários do discurso (complexos) englobam o uso mais planejado da língua, como “o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (Bakhtin, 1997, p. 281). Tendo isso em mente, consideramos o trabalho com os gêneros primários o foco do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do EF. Ao utilizar a língua inglesa em situações orais que se assemelham a situações do seu dia a dia, tais como a conversa informal (ainda que fragmentada, por meio de pedidos, descrições sobre algo/alguém, respostas simples), canções e brincadeiras, a criança está trazendo o uso de uma língua que ela desconhece (inglês) a uma prática que é do seu universo, o que pode estimular a importância que ela atribui à língua inglesa tanto dentro como fora da escola. Além disso, destacamos o trabalho com os gêneros primários no início do ensino fundamental, pois nessa fase os alunos ainda não dominam os gêneros secundários sequer na sua língua materna.

A partir do momento em que os estudantes tenham certo domínio dos gêneros primários, consideramos válida a inserção gradativa de práticas com gêneros secundários, conforme a competência linguística em língua inglesa dos alunos, que normalmente é alcançada em anos escolares mais avançados. Isso não significa que os gêneros secundários devam ser excluídos dos anos iniciais, mas, sim, que podem ser inseridos com cautela para não gerar frustração nos alunos ou no professor, com risco de reduzir a aula de língua inglesa a uma mera tradução, memorização de listas, ou ainda, do temido “verbo *to be*”.

Ainda sobre os gêneros na infância, e considerando as reflexões do parágrafo anterior, citamos Schneuwly e Dolz (2010, p. 25) quando eles postulam que “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. [...] Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas”. Para esses autores, os gêneros primários “estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha” (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 29). Por outro lado, os gêneros secundários são inseridos no repertório do indivíduo quando este

entra no contexto escolar formal de ensino. Assim, os níveis de decisão e regulação de operações discursivas transversais na língua materna se complexificam, ou seja, esses processos já não são imediatos e espontâneos.

Nesse processo de complexificação dos gêneros, vale ressaltar que os gêneros primários e secundários não substituem uns aos outros, mas coexistem.

Bakhtin diz que a aparição dos gêneros secundários tem efeitos profundos sobre os gêneros primários: transmuta-os; ou, ontogeneticamente, quando Vygotsky diz, sobre a linguagem escrita, que esta [a escrita, uma modalidade planejada] reorganiza o sistema anterior da linguagem oral (espontânea). (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 30)

Assim, podemos dizer que os gêneros primários são a base para a criação dos gêneros secundários. No entanto, uma vez que o indivíduo comece a se apropriar dos gêneros secundários, não devemos enxergar isso como “o ponto de chegada, mas [como] o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem” (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 31). Assim, os gêneros primários (como conversas informais em que há pedidos simples como “posso beber água, por favor”?) passam por menos obstáculos ao serem transpostos ao vocabulário em língua inglesa, pois já são gêneros que pertencem ao dia a dia dos alunos.

Por outro lado, os gêneros secundários (de contextos orais e escritos mais formais, tais como a entrevista, debate, receita, notícia, conto etc.) passam por processos mais lentos, pois há um trabalho duplo de ensinar o vocabulário e as características do gênero. Esse processo se torna mais complexo se o gênero não tiver sido trabalhado de alguma forma em língua materna. Devido a essas questões no ensino de gêneros secundários, e entendendo que as crianças dominam a língua materna para realizar os gêneros primários, estes serão o foco da presente dissertação.

2.3 Léxico e vocabulário

Uma conceituação para diferenciar léxico e vocabulário é apresentada por Vilela (1997, p. 31), na qual o autor português postula que “o léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo”. Ou seja, o vocabulário, para Vilela (1997) é um conjunto de vocábulos efetivamente usado por uma comunidade de falantes em um espaço e lugar determinados. Segundo Biderman (1996, p. 27), “léxico é o lugar da estocagem da

significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana, [...] está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva”. Assim, podemos definir o léxico como um *corpus* em constante crescimento ao longo do tempo e inserção de neologismos, enquanto vocabulário é o conjunto de palavras utilizado por um falante de uma comunidade linguística (Dias, 2009).

De acordo com Biderman (1996), o aprendizado de vocabulário tanto em língua materna quanto em língua estrangeira se mostra como uma problemática no campo do léxico devido à falta de pesquisa nesse campo linguístico. Segundo a autora, no entanto, desde o ano 1960 têm sido realizadas algumas pesquisas baseadas em métodos estatísticos para evidenciar o núcleo lexical de uma língua. Alguns dicionários de frequência lexical nas línguas românicas (espanhol, português, francês, italiano e romeno) indicam que aproximadamente 80% de quaisquer textos “são constituídos pelas 500 palavras mais frequentes da língua, incluindo-se aí um conjunto de palavras de valor semântico muito geral e a totalidade das palavras gramaticais dessas línguas” (Biderman, 1996, p. 28).

Nessa vertente, outros estudos estatísticos foram feitos para delimitar o vocabulário básico dessas línguas para o ensino delas a estrangeiros. “O ensino de línguas a estrangeiros propiciou a delimitação de um vocabulário mínimo, indispensável à comunicação [...] rápida do mundo moderno, visando a objetivos essencialmente práticos” (Biderman, 1996, p. 29). No entanto, destacamos que pesquisas abordando a frequência estatística de vocábulos em língua inglesa presentes no discurso oral de crianças na faixa etária de 6 a 10 anos ainda não foram mapeadas, segundo o levantamento bibliográfico feito pelo pesquisador (ver quadros 1 e 2).

Uma pesquisa que aponta caminhos para estruturas linguísticas lexicais tendo as crianças como público-alvo é proposta por Maciel (2024). A autora, que trabalha com linguística de corpus, analisa os padrões de sequência lexical fixa (*lexical bundles*) mais comuns em vídeos no *youtube* cujo público-alvo são crianças não alfabetizadas. Desse modo, Maciel (2024) elenca as 135 estruturas mais típicas, tais como “*what are you, one two three, go to the, are you ready, oh my god, how are you*”, entre outras. Assim, ainda que não seja o foco da presente dissertação, sugerimos que essas estruturas sejam inseridas de algum modo nas práticas orais com os alunos.

Neste trabalho, que está focado em itens lexicais ao invés de sequências lexicais, os temas semânticos são identificados pelo pesquisador baseado no Currículo Carioca de Língua

Inglesa (Rio de Janeiro, 2020) e no Material Rioeduca (1º até 5º ano – Rio de Janeiro, 2025) utilizado em 2025 nas escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Alguns dos temas identificados são: família, estações do ano, sentimentos, profissões, esportes, lugares na cidade.

No campo do léxico e vocabulário, Dias (2009) destaca duas expressões importantes: vocabulário ativo e vocabulário passivo. Enquanto aquela está conectada ao conhecimento linguístico que usamos de forma espontânea, esta engloba as expressões linguísticas que somos capazes de compreender e interpretar quando são apresentadas a nós.

Embora alguns pesquisadores diferenciem o uso dos termos receptivo/produtivo e ativo/passivo para abordar a aprendizagem de vocabulário, muitas vezes esses termos acabam significando o mesmo. De acordo com Nation (2022, p. 52, tradução nossa¹),

o uso do vocabulário receptivo [ou passivo] envolve perceber a forma da palavra enquanto a escuta ou lê e recupera o seu significado. O uso do vocabulário produtivo [ou ativo] envolve querer expressar alguma ideia através da fala ou escrita e envolve recuperar a produção da palavra apropriada de forma falada ou escrita.²

Scaramucci (1995) aponta que a abordagem estruturalista da língua dava mais foco à gramática e à fonética. Assim, o vocabulário não recebeu a devida atenção e foi, de certa maneira, negligenciado, pois não queria ser passada a visão de que aprender uma língua seria apenas dominar uma lista de palavras. Do mesmo modo, Laufer (1986, p. 70) observa que os linguistas

preferiram estudar a gramática e a fonologia porque são sistemas fechados e, portanto, se prestam muito mais à abstração e generalização do que o vocabulário, que não é um sistema fechado, mas um conjunto aberto [...] E como uma boa teoria é aquela que dá conta do maior número de eventos da maneira mais simples possível, significa que a teoria da gramática é mais poderosa do que a teoria do léxico.³

¹ Todas as citações provenientes de fontes lidas em língua inglesa foram traduzidas pelo autor da presente dissertação. Para consultar as fontes no original, ver a seção referências.

² Original: [...]receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form.(Nation, 2022, p. 52)

³ Original: The linguists have preferred to study grammar and phonology since these are closed systems and therefore lend themselves to much more abstraction and generalization than vocabulary, which is not a closed system but an open set.[...] And since a good theory is the one that accounts for the largest number of events as simply as possible, this means that the theory of grammar is more powerful than the theory of lexis. (Laufer, 1986, p. 70)

No entanto, segundo Scaramucci (1995), a partir de 1980 começa a haver um interesse nos estudos sobre vocabulário, com destaque para o artigo-levantamento de Meara (1980), que postula o vocabulário como uma parte essencial para o desenvolvimento da competência em língua estrangeira.

A preocupação crescente com o que é aprender vocabulário e não mais apenas com o que aprender coloca questões tais como no que consiste uma competência lexical, base necessária para se estabelecerem objetivos para o ensino e avaliação do vocabulário. (Scaramucci, 1995, p. 54)

Nesta seção percorremos alguns estudos de léxico, enquanto sistema abstrato e amplo, e vocabulário, enquanto grupo de palavras concretamente usadas em um contexto social. Apesar dessa diferenciação teórica, para fins práticos, visto que tratamos de uma pesquisa aplicada, utilizaremos os termos vocabulário e léxico indistintamente. Ancoramos nossa pesquisa em léxico, entendendo que é a partir dele que se desenvolvem as expressões e frases utilizadas na prática comunicativa. Salientamos que a palavra descontextualizada não se sustenta, pois ela “só existe na companhia de outras palavras” (Leffa, 2016, p. 262). Na visão de Leffa (2016) e de Cameron (2001), como veremos mais adiante, a aquisição de vocabulário é um processo muito importante na aprendizagem de língua estrangeira, pois é sobre esse processo que a gramática de uma língua se constrói. Veremos, na seção seguinte, como a aprendizagem de vocabulário toma gradativamente o foco dentro dos métodos de ensino de língua estrangeira.

2.4 Revisitando métodos de ensino de línguas

Faremos um breve percurso cronológico por alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras, segundo Richards e Rodgers (2014) e Leffa (1988), para compreender quais métodos podem oferecer reflexões e estratégias de ensino mais voltadas ao público infantil. O método de gramática-tradução, amplamente difundido no século XIX até a metade do século XX, se concentrava no estudo de línguas clássicas, como latim e grego. Algumas das suas características são: memorização de listas de palavras, ensino dedutivo de regras sintáticas, exercícios de tradução, foco na leitura, apreciação da cultura e literatura na língua alvo. No método gramática-tradução, há total exclusão da oralidade, pois o foco é a leitura da língua escrita.

No fim do século XIX, o Movimento de Reforma no Ensino de Línguas proposto por linguistas enfatizava que “a fala, em vez da palavra escrita, era a forma primária da língua” (Richards; Rodgers, 2014, p. 10). Alguns dos objetivos desse movimento foram: 1) o estudo da

língua falada, 2) o treino fonético, 3) o uso de diálogos para introduzir expressões, 4) a abordagem indutiva para o ensino de gramática, 5) o reforço de hábitos e associações de significado na língua alvo ao invés de recorrer à tradução (Richards; Rodgers, 2014). Assim, em resposta ao método de gramática-tradução e aos objetivos do movimento de reforma, linguistas desenvolvem o método direto, focado no uso oral da língua, tanto na escuta quanto na fala. No método direto, a gramática é ensinada de forma indutiva, através de contexto, gestos e recursos visuais. O oral precede o escrito, pois deve-se ensinar a “pensar na língua alvo” por meio de repetições e diálogos situacionais (“no mercado”, “na consulta do médico”, “na escola” etc.).

Destacamos o método audiolingual, criado por volta de 1950 e 1960, no contexto pós-guerra. Fortemente ancorado na teoria behaviorista de estímulos e respostas e no estruturalismo linguístico, esse método tem foco na oralidade, no ensino indutivo por meio de diálogos modelo e repetição em coro ao invés de ensinar regras gramaticais. No audiolingualismo, o aluno deve aprender as estruturas corretas e os erros devem ser corrigidos imediatamente, a fim de não se cristalizarem. Nesse método, “o aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados” (Leffa, 1988, p. 219).

Vale destacar também o método da Resposta Física Total (*Total Physical Response*), desenvolvido em meados de 1960 pelo psicólogo James Asher, para quem a concepção de aprendizagem de língua estrangeira deve se assemelhar à aprendizagem de língua materna (Richards; Rodgers, 2014). Nessa metodologia, o indivíduo aprende uma língua ao receber comandos que resultem em tarefas concretas, tais como “pegue o caderno, pegue o copo, levante as mãos, levante-se”. Assim, as estruturas gramaticais e o vocabulário são adquiridos por meio da compreensão auditiva e resposta física a um comando verbal, tal qual ocorre com a aquisição de língua materna. Nesse método, o aluno só passa a se expressar oralmente quando estiver seguro de usar a língua.

Em meados de 1970 surge a abordagem comunicativa, que foca na competência comunicativa e na negociação de significados. Algumas atividades frequentes são dramatizações ou diálogos em que há lacuna de informação entre interlocutores. Essa abordagem trata o erro como parte do aprendizado e coloca o aluno como protagonista no seu aprendizado. O professor, além de planejar atividades em pares ou grupos (para interação), também deve validar as demandas vindas dos alunos. “O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos,

encorajando a participação e acatando sugestões” (Leffa, 1988, p. 228). Essa sensibilidade também vem à tona em interações da sala de aula quando pensamos na competência comunicativa que emerge nas interações nos sujeitos envolvidos na escola, no contexto sala de aula e com o objetivo comunicacional das atividades. Do mesmo modo, a competência comunicativa, que traz a camada social do uso da língua, essencial quando acompanhamos o desenvolvimento das crianças nas aulas de língua inglesa, amplia o sentido cognitivo e abstrato de competência linguística.

Destacamos o método audiolingual, a resposta física total e a abordagem comunicativa por entender que possuem características pertinentes ao ensino de língua inglesa para crianças no ensino público: a repetição em coro para turmas grandes, o ensino de estruturas fixas através de diálogos fragmentados para focar em léxico ou estruturas, os movimentos corporais e a compreensão oral como etapas fundamentais prévias à produção oral, a interação em grupos, o aspecto afetivo e a apreciação da fluência comunicativa sobre a precisão de regras gramaticais. No trabalho com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário ter esses aspectos em mente. Assim, a elaboração de atividades apresentadas no capítulo 4 (produto educacional) se baseia nessas características, ainda que isso não configure seguir um método na sua totalidade, pois adotamos as técnicas que mais se adequam ao contexto da pesquisa: os anos iniciais do EF.

Após uma breve retomada de noções desses métodos, salientamos que, de acordo com Kumaravadivelu (2001), vivemos uma era pós-método, na qual não devemos seguir esses planos de curso cegamente, ou seja, sem questioná-los. A expressão pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2001), é utilizada como um sistema dividido em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade, possibilidade. O autor discorre que esses parâmetros são cruciais para que o ensino seja sensível, segundo as particularidades de professores e alunos, considerando fatores socioculturais do contexto em que o ensino ocorre. Sobre a praticidade, Kumaravadivelu (2001) questiona o lugar consolidado de teóricos como produtores de conhecimento e professores como consumidores, propondo que estes também se tornem produtores de conhecimento ao elaborar materiais didáticos e estratégias que atendam às suas necessidades pedagógicas. Por fim, o parâmetro da possibilidade traz a consciência sociopolítica freireana que deve estar no fazer pedagógico, ao invés de fazer um ensino puramente pautado no linguístico.

Desse modo, ainda que os métodos tragam algumas técnicas e princípios muito produtivos para o ensino de uma língua estrangeira, cabe ao docente elaborar o seu próprio plano de curso que atenda às suas particularidades e contextos. Enquanto professores, é crucial atualizar constantemente o repertório de estratégias para que elas estejam de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto escolar. Logo, na busca por atualizar práticas significativas nas turmas numerosas da rede municipal do Rio de Janeiro, elaboramos um produto educacional que suprisse uma demanda observada na prática: a falta de recursos que estimulem a oralidade nas aulas de inglês. Enquanto não houver materiais/recursos didáticos de qualidade e acessíveis, ou enquanto a escola e a comunidade não se conscientizarem sobre a importância do ensino de língua inglesa, haverá lacunas que nenhuma metodologia poderá preencher. Assim, cabe ao professor decidir quais estratégias e qual o plano de curso a serem adotados com determinada turma, visto a grande quantidade de alunos e múltiplos perfis de aprendizado na escola.

2.5 Aquisição lexical

Conforme apontado por Biderman (1966) e Meara (1980), a aquisição de vocabulário é um dos maiores desafios no ensino de língua estrangeira. A expressão “peso de aprendizado” (*learning burden*), destacado por Nation (2022), elucida o nível de dificuldade que os estudantes têm ao aprender determinado vocabulário. Segundo o autor, “o peso do aprendizado de uma palavra é o esforço que se faz para aprendê-la. Palavras diferentes têm diferentes pesos de aprendizado para alunos com repertórios linguísticos distintos” (Nation, 2022, p. 49).

Fica a pergunta: como diminuir o peso do aprendizado de uma palavra? Nation (2022, p. 50) nos indica um caminho ao verificar se a palavra (em língua estrangeira) usa sons existentes na língua materna,

com padrões de ortografia similares, se for uma palavra emprestada da língua materna com o mesmo significado, se ela se encaixa nos padrões gramaticais do mesmo jeito que na língua materna, com colocações e restrições, então o peso de aprendizado dessa palavra em língua estrangeira será muito leve. A palavra não será difícil de aprender.⁴

⁴ Original: [So, if a word uses sounds that are in the first language,] follows regular spelling patterns, is a loan word in the first language with roughly the same meaning, fits into roughly similar grammatical patterns as in the first language with similar collocations and constraints, then the learning burden will be very light. The word will not be difficult to learn. (Nation, 2022, p. 50)

Nesse processo, os professores têm papel fundamental. Eles podem ajudar a diminuir o “peso de aprendizado das palavras ao chamar atenção a padrões sistemáticos e analogias na língua estrangeira, ao destacar semelhanças entre a língua estrangeira e a língua materna” (Nation, 2022, p. 50).

De acordo com Allen (1983), o período anterior a 1940 concentrou os estudos em listas de palavras isoladas e traduções, pois os estudantes acreditavam que, para aprender uma língua, eles necessitavam saber uma lista de palavras na língua-alvo com os seus equivalentes em língua materna. Por volta do ano 1950, muitas pessoas começaram a perceber que o estudo de vocabulário não é algo simples. “Não é simplesmente uma questão de aprender que uma palavra em um idioma significa o mesmo que outra palavra em outro idioma” (Allen, 1983, p. 2).

Por outro lado, o cenário mais recente indica que problemas de ordem lexical, problemas relacionados a palavras, acabam interferindo na comunicação, chegando até a impedir que ela aconteça com sucesso (Allen, 1983). A autora salienta que as primeiras palavras dos alunos partem de coisas que eles possam ver e tocar, de coisas que possam estimular os seus sentidos. “O sucesso do aprendizado [nos estágios iniciais] depende do número de sentidos [visão, tato, audição etc.] que são usados no processo de aprendizagem” (Allen, 1983, p. 7). Uma estratégia destacada pela autora para o aprendizado de vocabulário é o agrupamento. No mundo real, composto por práticas sociais, não aprendemos as palavras em ordem alfabética, exceto quando utilizamos um dicionário ou vemos uma lista telefônica, por exemplo. Assim, nós, professores, precisamos agrupar as palavras do mesmo modo que elas aparecem na vida e em contextos reais.

Allen (1983) observa a resposta física das crianças quando obedecem aos comandos de adultos, tais como “vá até a caixa de brinquedos, pegue o caminhão de brinquedo, leve-o até seu avô”. São respostas físicas aos comandos orais, e quando palavras novas são inseridas a esses comandos, o aprendizado no contexto de língua estrangeira se assemelha ao aprendizado de língua materna. A compreensão (escuta) ocorre repetidas vezes até se solidificar e até que a criança se torne capaz de produzir (oralizar) as palavras que compõem os enunciados nessa interação com os adultos. “Tais experiências parecem ter um papel importante no aprendizado de vocabulário. Experiências semelhantes deveriam ser proporcionadas na sala de aula em língua estrangeira para estudantes de todas as idades” (Allen, 1983, p. 24).

Segundo Procópio (2016), são duas as abordagens de ensino-aprendizagem de vocabulário: a explícita e a implícita. A aprendizagem explícita está relacionada à exposição do

estudante às regularidades da língua. Do mesmo modo, Nation (2022) aponta que o aprendizado implícito envolve repetição, requer atenção aos estímulos, sem necessitar de operações conscientes. Por outro lado, “o aprendizado explícito é mais consciente. O estudante faz e testa hipóteses na busca de uma regularidade” (Nation, 2022, p. 64).

Na abordagem implícita, o aprendizado do vocabulário ocorre através do contexto, por meio de inferências que o estudante deve realizar para compreender o significado. Segundo Krashen (2009), a aquisição de linguagem só ocorre quando compreendemos um enunciado que está em um nível seguinte ao qual nos encontramos. O teórico utiliza a letra *i* para definir o estágio atual de competência linguística de um falante, e estabelece que só há progresso quando esse falante se encontra em situações que demandem um esforço linguístico de $i + 1$.

Como conseguimos entender uma construção linguística que contém estruturas que ainda não aprendemos? A resposta a esse paradoxo é que nós usamos mais do que nossa competência linguística para nos ajudar a entender. Nós também usamos contexto, nosso conhecimento de mundo, nossas informações extralinguísticas para entender um enunciado dirigido a nós. [...] A Hipótese de Insumo diz que nós aprendemos [a língua] ao "buscar o significado" primeiro, e como resultado, nós adquirimos a estrutura! (Krashen, 2009, p. 21)⁵

Nessa concepção, o professor deve oferecer aos alunos um insumo de repertório lexical oral através de gêneros diversos que pertençam ao mundo infantil: músicas, desenhos, jogos, atividades cinestésicas (corporais), entre outros. Ao fazê-lo, deve-se observar o nível de compreensão/produção dos alunos para aumentar gradualmente o nível de sua competência linguística atual. Além da hipótese de insumo, Krashen (2009) também propõe a hipótese do filtro afetivo, na qual a tensão emocional do aluno pode facilitar ou dificultar a aquisição linguística. Por exemplo, quando está com ansiedade ou desmotivação, a barreira psicológica do aluno está alta, portanto, impedindo que o insumo seja incorporado ao repertório linguístico do aluno. Por outro lado, quando o aluno está com motivação e autoconfiança, o filtro afetivo, ou bloqueio psicológico, está baixo, o que favorece a retenção do insumo na cognição do aluno. Esses dois pressupostos estão conectados com a mediação do professor na aprendizagem dos alunos, pois, ao oferecer condições de suporte linguístico e de interação em um ambiente

⁵ Original: How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.[...] [The input hypothesis] It says we acquire by "going for meaning" first, and as a result, we acquire structure!(Krashen, 2009, p.21)

acolhedor e com baixa tensão emocional, o professor colabora no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes.

2.6 *Flashcards*: o que são, como usá-los, por que usá-los?

De acordo com Komachali e Khodareza (2012, p. 137), *flashcards* são cartões que consistem em “uma palavra, uma frase, ou uma simples imagem. Deve-se observar que as letras nele devem ser visíveis e grandes o suficiente para todos sentados na frente e no final da sala de aula [conseguirem enxergar]”. Destacamos a orientação de uso dos *flashcards* nas aulas de inglês para crianças, o que indica o seu alto teor pedagógico, conforme Vidal (2021, p. 39),

em Portugal, é importante referir que são vários os manuais escolares fornecidos aos professores primários de Inglês que contêm *flashcards* associadas a diversos conteúdos, servindo como ferramentas de apoio ao ensino e à aprendizagem do Inglês, e sendo, até mesmo, aconselhadas pelos próprios manuais escolares a serem exploradas e aplicadas ao longo das aulas.

Ao utilizar os *flashcards* em jogos, tais como jogo de adivinhação ou jogo da memória, é possível estimular a oralidade dos alunos (Vidal, 2021). A autora destaca que, quanto mais seguros estiverem dos significados do vocabulário, através do estímulo auditivo e visual, mais os alunos estarão propensos a se envolver nas interações da aula, o que indica a utilização dos *flashcards* para reduzir a barreira afetiva (Krashen, 2009). Além de serem usados para a introdução de conteúdo novo, os *flashcards* podem ser replicados nas etapas seguintes do ensino, como consolidação, revisão e dinâmicas como o jogo da memória ou charadas. Para turmas mais avançadas, Vidal (2001) indica que é possível utilizar os *flashcards* para praticar a contação de histórias criadas pelos alunos, seja através de palavras oralizadas ou de desenhos, como histórias em quadrinhos.

Nation (2022) lista seis possibilidades de mostrar o significado de uma palavra, que podem ocorrer ao: (1) realizar ações, (2) mostrar objetos, (3) mostrar imagens, (4) traduzir (usando língua materna), (5) definir usando a própria língua estrangeira e (6) fornecer dicas de contexto. Dessas estratégias, o autor destaca a vantagem de usar imagens, pois isso permite que “os alunos visualizem o significado associado à palavra, e isso é mais fácil de ser memorizado” (Nation, 2022, p. 142). O autor elucida que, quando o significado de uma palavra é expresso por meio da combinação dos canais visual e linguístico, então ocorre um processo denominado “dupla codificação”. Nessa concepção, os *flashcards*, com foco no significado através da

imagem, aliados à expressão linguística oral, podem estimular a aprendizagem de vocabulário e comunicação.

Krashen (2009) também salienta que o uso de imagens ao ensinar crianças retoma esse sentido de urgência do “aqui e agora” que a língua materna tem quando os pais se comunicam com seus filhos, tal como ocorre em frases do tipo “cadê meu abraço?”, “tchau”, “olha o avião”, ou proibições, como “não corra!”, “não mexe!”. Desse modo, o uso de imagens no ensino de língua estrangeira pode “ajudar o estudante a entender estruturas que estão um pouco além de sua compreensão” (Krashen, 2009, p. 66).

A partir dessas considerações, percebemos o *flashcard* como uma ferramenta versátil, pois é um material impresso e de longa duração, que não necessita de suporte tecnológico, como televisão ou projetor. Aliando os *flashcards* a atividades lúdicas e oralizadas, tais como repetição, músicas e dinâmicas de jogos, potencializamos a capacidade de compreensão e expressão dos alunos em língua inglesa. Quanto mais estímulos receberem, seja através do visual, sonoro ou gestual, mais os alunos estarão propensos a consolidar o seu conhecimento sobre o vocabulário em língua inglesa e, portanto, estarão mais aptos a se comunicar em inglês com autonomia.

2.7 O ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças (anos iniciais)

Cameron (2001, p. xii) introduz o seu livro sobre ensino de língua para crianças com o panorama de que, em muitas sociedades, a profissão de ensinar crianças é vista como “uma extensão dos cuidados maternos em vez de ser um esforço intelectual. Professores dos anos iniciais muitas vezes recebem menos treinamento, menos *status* e pagamentos inferiores aos que seus pares que lecionam adolescentes ou adultos”. Tal questionamento retoma o contexto no qual o autor desta dissertação se encontrou ao iniciar sua carreira na docência pública: a falta de treinamentos e ferramentas para desenvolver o ensino com o público infantil. Esse é um discurso recorrente e que coloca o ensino de inglês em segundo plano, colocando a prioridade em outras disciplinas (como português e matemática).

Outro pensamento do senso comum, segundo Cameron (2001), é o de que ensinar crianças é mais fácil, pois as estruturas linguísticas de que elas precisam são mais simples. A autora defende que cobrir tópicos simples apenas porque a estrutura de linguagem da criança é mais simples significaria limitar o seu potencial de aprendizado. Por isso, a teórica prefere

adotar uma abordagem centrada no aprendizado ao invés de ser centrada na criança, entendendo que os interesses das crianças vão desde assuntos simples até assuntos mais complexos.

Cameron (2001, p. xiii) afirma que “está cada vez mais claro que o aprendizado de língua materna se desenvolve a partir de uma base lexical, e que a gramática emerge desse desenvolvimento lexical e comunicativo”. Além disso, a autora defende que nos anos iniciais pode ser mais produtivo ensinar uma variedade de discursos (ou gêneros, nesta abordagem), para que em estágios mais avançados possa ser inserido o trabalho analítico de estruturas linguísticas. Essas duas concepções (base lexical e gêneros) corroboram o desenvolvimento de uma ferramenta de ensino baseada no léxico (neste caso, os *flashcards*), e a sua associação a práticas sociais que envolvam brincadeiras e, no conceito de Bakhtin (1997), gêneros primários.

Para entendermos melhor como o pensamento e aprendizado infantil ocorrem, devemos partir do princípio de que “o pensamento provém da ação”, o que, segundo Cameron (2001), sintetiza a concepção de que a ação é executada, processada mentalmente, e então o pensamento se desenvolve. Para chegar a essa conclusão, a autora faz uso dos conceitos piagetianos: assimilação e acomodação. Segundo Cameron (2001), esses conceitos piagetianos nos ajudam a entender as mudanças de comportamento (e pensamento) que a criança pode desenvolver ao se deparar com situações novas. A autora exemplifica que, na assimilação, o objeto/situação já faz parte de uma estrutura cognitiva que a criança possui, por exemplo: uma criança que usa colher e se depara com um garfo pela primeira vez, fará o mesmo movimento com esse novo objeto para comer.

Na acomodação, a criança necessita fazer adaptações em suas estruturas cognitivas para que o objeto/situação seja utilizado/vivenciado, por exemplo: após receber o garfo pela primeira vez, a criança percebe que é capaz de furar os alimentos com as pontas dele, logo, descobre um novo jeito de se alimentar. De acordo com Cameron (2001), esse conceito de acomodação é importante no entendimento das organizações mentais que a criança realiza ao aprender uma língua estrangeira.

Além de se basear nesses conceitos de Piaget, cujo foco é o desenvolvimento cognitivo de forma individual, Cameron (2001) também se fundamenta em Vygotsky, para esclarecer como o aprendizado da criança ocorre por meio da interação social. Na abordagem de Vygotsky, a criança realiza coisas em um contexto social, através da interação com outras pessoas, inclusive recebendo suporte linguístico de diversas maneiras. Ao longo dessas interações sociais,

a criança [...] gradativamente muda de um estado de dependência dos outros para um estado de agir e pensar de forma independente. Essa mudança de pensar alto e falar sobre o que se está fazendo [nas interações sociais], para pensar dentro da cabeça, se chama internalização. (Cameron, 2001, p.7, grifo da autora)⁶

De forma complementar, esses conceitos de internalização, assimilação e acomodação servem para nos dar um olhar analítico quanto aos processos de aprendizagem e comportamental dos alunos na fase escolar dos anos iniciais. Ainda sobre esses teóricos, Cameron (2001) sintetiza que

enquanto para Piaget a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de objetos, para Vygotsky, a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de pessoas. Essas pessoas desempenham papéis importantes ao ajudar as crianças a aprender, trazendo objetos e ideias à sua atenção, conversando durante e sobre as brincadeiras, lendo histórias e fazendo perguntas. De diversas formas, os adultos fazem a mediação do mundo para as crianças e o tornam mais acessível a elas. A habilidade de aprender através de instrução e mediação é uma característica da inteligência humana. (Cameron, 2001, p. 6)⁷

Assim, Cameron (2001, p.11) aborda as rotinas como um importante elemento constitutivo das aulas, pois elas “podem oferecer oportunidades para o desenvolvimento da linguagem; elas permitem que a criança compreenda novos enunciados a partir de experiências anteriores e proporcionam espaço para desenvolvimento da linguagem”. Desse modo, ocorre, conforme citado anteriormente, a assimilação e a acomodação e, por conseguinte, a internalização de novos insumos de linguagem associados aos comportamentos estabelecidos nas rotinas de aula.

A autora também destaca que algumas crianças podem ter mais facilidade em aprender vocabulário do que outras, chegando à escola com “habilidades conversacionais desenvolvidas [nas suas casas, em família, por exemplo] e podem transferir esses conhecimentos à nova língua [estrangeira] mais facilmente do que outras [crianças]” (Cameron, 2001, p. 13). Isso pode ser

⁶ Original: [Vygotsky saw] the child [as first doing things in a social context, with other people and language helping in various ways, and] gradually shifting away from reliance on others to independent action and thinking. This shift from thinking aloud and talking through what is being done, to thinking inside the head, is called *internalisation*. (Cameron, 2001, p.7)

⁷ Original: Whereas for Piaget the child is an active learner alone in a world of objects, for Vygotsky the child is an active learner in a world full of other people. Those people play important roles in helping children to learn, bringing objects and ideas to their attention, talking while playing and about playing, reading stories, asking questions. In a whole range of ways, adults mediate the world for children and make it accessible to them. The ability to learn through instruction and mediation is characteristic of human intelligence. (Cameron, 2001, p. 6)

fruto dos gêneros primários nos quais a criança circula em ambientes externos à escola. Desse modo, uma criança que já está exposta a diferentes gêneros, e que passa a frequentar a escola, tem mais chances de assimilar os enunciados e gêneros produzidos durante as aulas de inglês.

Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Brown (2000, p. 88) afirma que elas “estão focadas no aqui e agora, no uso funcional da linguagem (...). Elas não absorvem a metalinguagem que usamos para explicar conceitos linguísticos”. Logo, segundo o autor, ao invés de explicar as regras, deve-se mostrar os padrões de linguagem e levar os alunos a deduzir o significado desses padrões, além de fazer uso da repetição como um elemento importante de fixação para que o aluno internalize as estruturas linguísticas (Brown, 2000).

Sobre a capacidade de internalização e retenção de vocabulário em língua estrangeira, Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009, p. 98) observam que

as crianças gostam de brincar com sons novos e gostam de exercitar a pronúncia de palavras estrangeiras. Embora as crianças tenham um nível de aprendizado e esquecimento quase igual, expandir e reforçar o vocabulário em língua estrangeira está entre os principais objetivos de ensinar língua estrangeira para crianças.⁸

Ainda assim, esse reforço para consolidar o vocabulário deve ser feito, sempre que possível, de uma forma contextualizada. De acordo com Brown (2000, p. 90), a língua deve ser significativa, uma vez que “as crianças estão menos dispostas a aceitar uma língua que não traz recompensas imediatas a elas”. O autor defende que a língua deve ser ensinada através de contextos nos quais as crianças possam se identificar de alguma maneira, ao invés de ser ensinada de forma isolada e tida como uma forma meramente abstrata. São essas situações contextualizadas de uso da língua que facilitam a atenção e retenção das crianças.

Sobre a capacidade de atenção das crianças, Brown (2000) afirma que o professor precisa: planejar uma variedade de atividades, ser animado mostrando interesse no tópico da disciplina, manter o senso de humor para cativá-las e aguçar a curiosidade das crianças sobre o tema da aula. O autor também traz luz ao fato de que as crianças precisam ser estimuladas quanto aos cinco sentidos. Brown (2000) afirma que o professor deve buscar ir além do visual e do auditivo, estimulando as crianças através de atividades físicas como jogos, ou dramatizações do tipo "faz de conta", e até, quando possível, deve trazer elementos que estimulem o sentido do olfato (com flores ou outros objetos) ou o paladar (ao utilizar frutas).

⁸ Original: [Children] They like playing with new sounds and enjoy exercising the pronunciation of foreign words. Although children's rate of learning and forgetting are almost equal, expanding and reinforcing L2 vocabulary are among the key goals of teaching the foreign language to young learners. (Szpotowicz e Szulc-Kurpaska, 2009, p. 98)

Do mesmo modo, as autoras Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009) sugerem que se deve estimular o maior número de sentidos para cativar as crianças: visual, auditivo, cinestésico, paladar e olfato.

Quanto à linguagem não verbal do professor, Brown (2000) observa que os gestos atuam como um forte elemento facilitador na aprendizagem das crianças. Ampliando a dimensão comunicativa por gestos, destacamos a perspectiva de “aprender fazendo”, também conhecida como Aprendizagem Experiencial (*Experiential Learning*), que é uma abordagem na qual se costuma “colocar ênfase em aspectos psicomotores de aprendizado de língua, ao envolver os alunos em ações físicas nas quais a linguagem é incorporada e reforçada” (Brown, 2000, p. 239).

Outro fator que pode influenciar o aprendizado das crianças é o seu estado emocional. De acordo com Brown (2000), a criança é atravessada por questões afetivas e questionamentos como “o que meus colegas vão pensar de mim?”. As crianças são sensíveis emocionalmente e frequentemente buscam a aprovação do professor quando fazem algo, uma vez que “seus egos ainda estão sendo formados, logo qualquer nuância de comunicação pode ser interpretada de forma negativa. Os professores devem ajudar as crianças a superar essas barreiras rumo ao aprendizado” (Brown, 2000, p. 89). Ou seja, o professor dos anos iniciais acaba oferecendo não só suporte linguístico, situacional (de contexto), mas também afetivo ao longo das aulas, visto que isso pode ser uma barreira para o aprendizado da criança.

Nesse cenário linguístico, situacional e afetivo que compõe a sala de aula, o professor tem como um de seus objetivos linguísticos ensinar a oralidade, que, conforme Marcuschi e Dionisio (2007) apontam, possui dupla faceta (compreensão e expressão). Brown (2000), em uma perspectiva relacionada à sala de aula, também salienta que a audição e a fala são habilidades interligadas, visto que muitos currículos de inglês como língua estrangeira “abordam as habilidades orais como cursos de escuta/fala” (Brown, 2000, p. 267). No entanto, vale salientar que esse autor utiliza o conceito de oralidade apenas como produção/expressão. Ou seja, quando o autor utiliza o termo “*speaking*”, traduzimos como “fala/produção oral”, ao invés de oralidade.

Seguindo essa linha, Brown (2000) define seis tipologias de produção oral: (1) imitativa, na qual o aluno imita o professor (essa repetição mecânica recebe o nome de *drilling*), principalmente para treinar a pronúncia, (2) intensiva, na qual o aluno produz um enunciado curto em uma prática geralmente guiada pelo professor ou realizada em pares, (3) responsiva, na qual são utilizadas respostas curtas para interações breves iniciadas pelo professor ou pelos

próprios alunos (vale ressaltar que essas respostas, apesar de breves, são mais naturais), (4) diálogo transacional, no qual o diálogo tem o intuito de completar uma tarefa, e trocar informações específicas, (5) diálogo interpessoal, no qual as relações sociais da interação acontecem num contexto mais natural, normalmente envolvendo expressões coloquiais, situações casuais e (6) extensiva (monólogo), na qual os alunos fazem falas mais formais, como em apresentações, o que é mais pertinente a alunos de nível intermediário a avançado.

Dessas tipologias de produção oral, o cenário ideal no escopo desta pesquisa seria alcançar as cinco primeiras, com exceção da sexta tipologia, que se adequa mais ao contexto dos anos finais ou ensino médio. No entanto, sabemos que a prática pedagógica varia dependendo do perfil da turma, dos materiais disponíveis e da iniciativa do professor. Inclusive, reforçamos que alguns dos principais obstáculos para realizar atividades com as tipologias acima sejam: limitações de tempo com a turma, controle de turma, quantidade de alunos e acesso a ferramentas/materiais que proporcionem um insumo rico para a produção oral.

Uma vez que, conforme Cameron (2001), é necessário dominar uma base lexical para poder desenvolver a aprendizagem de uma língua (sejam quaisquer habilidades: oralidade, leitura, escrita), nos focamos agora na aquisição de palavras. Como já mencionado anteriormente, o vocabulário produzido de forma espontânea é denominado ativo, enquanto o vocabulário passivo é aquele que o indivíduo é capaz de compreender (Dias, 2009; Nation, 2022). Em consonância, Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009) destacam que o conhecimento passivo ocorre quando a criança é capaz de “associar o som com uma imagem (foto ou objeto) e, no caso de palavras abstratas, com o seu significado” (Szpotowicz; Szulck-Kurpaska, 2009, p. 51). Para essas autoras, o conhecimento ativo consiste na habilidade de lembrar o som que representa uma palavra ou expressão e alcançar a pronúncia correta na verbalização desse conhecimento. Nesse sentido, os *flashcards* constituem uma ferramenta capaz de solidificar o conhecimento passivo – fornecendo o insumo visual e, com o suporte do professor, insumo de compreensão oral – que, ao longo das atividades guiadas, podem se constituir em conhecimento ativo.

Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009, p. 100) observam que palavras concretas são mais fáceis de serem memorizadas, pois têm a possibilidade de serem representadas tanto visual quanto linguisticamente, enquanto as palavras abstratas tendem a serem representadas apenas linguisticamente em um contexto real de interação. As autoras também afirmam que as crianças aprendem melhor as palavras que já fazem parte da rotina ou imaginário delas. Os alunos se sentem “orgulhosos quando conseguem nomear objetos em uma língua estrangeira, e fazem

esforço para lembrar dessas palavras se souberem que tem uma oportunidade de usá-las em jogos/brincadeiras”. Assim, propomos o trabalho a partir desse universo infantil, que engloba temas (ou famílias semânticas) como brinquedos, animais, objetos escolares, conto de fadas etc. para gradativamente expandir a outros temas mais complexos, como trabalho, transportes, roupas etc.

Sobre a memória das crianças, Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009, p. 102) observam que ela é “involuntária em sua grande parte, em oposição à memória voluntária. Isso significa que uma criança não é capaz de selecionar o que aprende de forma consciente nem de dispor seu tempo [de forma consciente] para memorizá-lo”. Tendo em vista essa memória involuntária, as autoras reforçam que o professor de língua estrangeira deve se focar em brincadeiras e atividades divertidas que envolvam esse vocabulário para poder cativar a atenção dos alunos. Então, ficam os questionamentos: quais atividades seriam condizentes com essas propostas e atenderiam a faixa etária de alunos dos anos iniciais? Quais etapas podem guiar o professor no ensino de vocabulário?

Para responder a tais perguntas, nos baseamos em Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009), que dividem o ensino de vocabulário em três etapas: apresentação, prática e reforço. Assim como Nation (2022), algumas das técnicas mencionadas pelas autoras na apresentação são: o uso de objetos, desenhos, *flashcards*, mímicas, gestos, fantoches, adivinhação, tradução (especialmente para palavras abstratas e nomes específicos). Vale ressaltar que, nesta etapa, a repetição (*drilling*) é comumente a única estratégia de aprendizado utilizada para a fixação de vocabulário. Consideramos isso uma herança do método audiolingual (Richards; Rodgers, 2014), que está baseado em uma visão estruturalista da língua, lapidando-a por meio da construção de hábitos repetitivos.

Já na prática, as técnicas envolvem, segundo as autoras polonesas: mímica, brincadeiras como “o mestre mandou” (*Simon says*, em inglês), esconde-esconde, telefone sem fio, ditado ilustrado (como em “*draw a house, draw a fish*”), ditado colorido (como em “*color the cat brown*”), jogos da memória ou de adivinhação etc.). São atividades de compreensão oral que demandam não só o entendimento do vocabulário passivo, mas também demandam movimento corporal. Essa dupla codificação (linguística e corporal), apontada por Nation (2022), ajuda o aluno a memorizar, pois está acessando o significado da palavra de dois modos.

Sobre o reforço/consolidação, Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009) destacam que revisar e reciclar as palavras é essencial para que a criança não esqueça do vocabulário. Segundo elas, é necessário repetir os mesmos itens em contextos diferentes, tais como: competição de

listas de palavras que conseguem lembrar (sobre um tema específico), murais com imagens para revisão, dicionário ilustrado, nuvem de palavras e cartões de vocabulário (com a palavra de forma escrita e em desenho). Dessas estratégias, sugerimos aquelas que não demandam a escrita da palavra, pois, em um primeiro momento, o conteúdo escrito pode ser um obstáculo no acesso direto que a criança tem ao significado de uma palavra concreta quando vê uma imagem. Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009) defendem que se deve esclarecer o significado e a oralidade primeiro através de diversas práticas, e, somente após ter isso claro, se pode avançar para a forma escrita, caso necessário.

Nesse campo de apresentação, prática e consolidação, vale ressaltar a pesquisa de Rodrigues (2016), na qual o autor destaca o emprego de gestos, recursos visuais e o uso de cognatos como as estratégias mais utilizadas por uma professora de inglês para esclarecer o significado das palavras a alunos dos anos iniciais. Além disso, o caderno de vocabulário é apontado por Rodrigues (2016) como uma ferramenta que pode facilitar a retenção de vocabulário por meio de consultas e atividades nas quais o aluno tenha que recorrer ao vocabulário organizado. Ao acessar o significado das palavras e conseguir desempenhar as tarefas, o caderno de vocabulário ganha funcionalidade, permitindo inclusive uma melhora na comunicação oral, pois os alunos aprenderão a ser mais autônomos com essa ferramenta.

No entanto, vale observar que esse caderno se baseia na forma escrita da palavra e deve ser adaptado quando utilizado por alunos ainda não alfabetizados. De todo modo, Rodrigues (2016) aponta que é necessário conscientizar o aluno sobre essas estratégias de aprendizagem para que ele se torne mais autônomo e consiga acessar o repertório lexical de maneira efetiva.

Outra ferramenta importante na aquisição de vocabulário são as estruturas linguísticas denominadas *language chunks* (ou blocos de linguagem, em tradução livre), que funcionam como uma maneira de ensinar léxico e gramática de forma contextualizada aos alunos. Através desses blocos, o professor introduz estruturas que são primeiro absorvidas de “forma passiva, e com o tempo e repetição se tornam [produções de blocos] ativos. Os blocos de linguagem costumam aparecer em rotinas, instruções de sala de aula, músicas, rimas e histórias” (Szpotowicz; Szulck-Kurpaska, 2009, p. 113). As autoras observam que essa aquisição dos blocos de linguagem (tais como *How are you?*, *I’m sorry*, *Thank you*, *What time is it?*) ocorre gradativamente, desde a escuta e repetição em contextos variados guiados pelo professor até a produção espontânea do aluno.

Do mesmo modo, Pinter (2017, p. 53) observa que “as crianças precisam começar com muita prática de escuta e oportunidades de escutar um insumo rico [de qualidade] que irá guiá-

las naturalmente às atividades de fala”. Segundo essa autora, um dos princípios do ensino de língua inglesa para crianças é o *language scaffolding* (andaime/suporte linguístico, em tradução livre). Esse suporte é uma forma de mediação que o professor oferece enquanto a criança não consegue produzir frases completas ou mais complexas. Assim, Pinter (2017, p. 67) destaca que, no início das aulas, “professores e crianças produzem enunciados juntos”, até o momento em que o aluno seja capaz de se expressar com autonomia. Isso está sintetizado no conceito da ZPD (zona de desenvolvimento proximal), um princípio vygotskiano no qual observamos o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo a partir do que ele consegue fazer com a ajuda de outra pessoa. Cameron (2001) aponta esse suporte linguístico (*language scaffolding*) dentro da sala de aula como um modo pelo qual o professor faz a mediação do aprendizado do aluno, para que, ao longo de atividades consistentes, o aluno possa se tornar cada vez menos dependente do professor até conseguir realizar ações e se comunicar de forma independente.

Quanto à atividades de compreensão oral, nos deparamos com o seguinte questionamento: como podemos checar se as crianças compreenderam o vocabulário ensinado? Para isso, nos baseamos em Kail (2013, p. 16), que estuda a aquisição de língua materna na infância, e destaca que, “[...] quando uma criança produz um item ou uma estrutura linguística, podemos pensar que ela já a adquiriu, mas ignoramos por quais caminhos”. Logo, em uma tentativa de entender o caminho percorrido e checar a compreensão da criança, Kail (2013) lista algumas técnicas sob a metodologia de estudo de percepção da linguagem. Apesar de estarem relacionados primeiramente à aquisição de língua materna, destacamos aqui duas técnicas que podem nos ajudar a entender a aquisição das crianças em língua estrangeira: (1) a técnica de mímica das ações e a (2) técnica de apontar imagens. No primeiro procedimento, pede-se que a criança realize a ação descrita ao manusear brinquedos ou fazer movimentos corporais. Na segunda técnica, Kail (2013) sugere, conforme rotina de experimentos, que esse procedimento seja feito com quatro imagens, dentre as quais o aluno deve apontar qual combina com o comando dado pelo pesquisador. Essa técnica pode ser utilizada pelo professor para checar a compreensão dos alunos logo após a apresentação de vocabulário, pois, ao pedir que o aluno delimite uma imagem no grupo de quatro *flashcards* agrupados por tema (ou família semântica), verificamos sua capacidade de memória.

Em suma, os referenciais teóricos apresentados neste capítulo apresentam a oralidade como uma prática social e interativa (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2001). Ressaltamos a importância da aquisição lexical em contextos lúdicos e significativos, principalmente com crianças (Cameron, 2001; Brown, 2000) e, no escopo desta pesquisa, nos anos iniciais do ensino

fundamental. Compreendemos que a mediação pedagógica (Vygotsky, 1991) e o suporte visual proporcionado pelos *flashcards* (Allen, 1983; Komachali; Khodareza, 2012) desempenham um papel importante na redução do filtro afetivo (Krashen, 2009). Diante desses aportes teóricos, passamos ao capítulo seguinte, que descreve os caminhos metodológicos percorridos para investigar, na prática da sala de aula, como os *flashcards* podem motivar os estudantes quanto a sua oralidade em língua inglesa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda: o tipo de pesquisa, campo de ingresso, população, amostra, instrumentos de coleta de dados, a metodologia de análise e as etapas da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois apresenta uma finalidade prática com o propósito de resolver um problema real (Gil, 2017) identificado pelo pesquisador em sua rede de atuação. Este estudo, cujo objetivo foi desenvolver a oralidade dos alunos em língua inglesa nos anos iniciais do EF, possui abordagem qualitativa uma vez que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 73). Além disso, baseados em Costa e Costa (2017), consideramos que a natureza dos dados parte dos sujeitos (neste caso, os alunos do EF participantes da pesquisa), através da interação entre eles, que também estão em contato com o professor-pesquisador.

A amostra é pequena, pois ocorreu em uma turma do terceiro ano, em um curto período de tempo, visto a baixa carga horária semanal que o professor tem com cada turma. No entanto, essa amostra elucida particularidades, ao invés de generalizações, cujos resultados podem ser desenvolvidos e transferidos a outros contextos, tais como outros segmentos educacionais ou no ensino de outras línguas (espanhol, francês, alemão, por exemplo). Salientamos que, nesta pesquisa, buscamos analisar o potencial dos *flashcards* como recurso didático e avaliar as percepções dos alunos sobre a própria aprendizagem após o uso dos *flashcards*.

Quanto aos objetivos, este estudo apresenta caráter exploratório, uma vez que traz “uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno [...]. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 69). A partir da coleta e análise de dados, podemos compreender melhor o tema explorado e elaboramos hipóteses sobre o tema baseados em dados reais. Vale ressaltar que, ainda que seja possível elencar alguns dados quantitativos (a partir das respostas do questionário – ver apêndice A), o foco está em compreender a situação observada e a percepção dos estudantes sobre a ferramenta e atividades orais com os *flashcards* (ver apêndices B e C).

Quanto ao delineamento metodológico, este trabalho apresenta elementos da pesquisa-ação, a qual Thiollent (1986, p. 36-37) caracteriza como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Já Moreira e Caleffe (2006, p. 89-90) definem a pesquisa-ação como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Neste trabalho, consideramos que a intervenção na prática pedagógica é feita por meio do uso de *flashcards* nas aulas, além da conscientização dos alunos sobre a importância da oralidade nas aulas por meio do questionário e da roda de conversa (ver apêndices A e C). Enquanto Moreira e Caleffe (2006) se concentram no acompanhamento contínuo posterior à intervenção, Costa e Costa (2017) salientam o caráter da resolução de um problema coletivo que envolve tanto pesquisadores quanto participantes. Ambas são etapas fundamentais, embora ressaltemos aqui a resolução de um problema que afeta o coletivo ao invés de investigar minuciosamente os efeitos posteriores dessa intervenção.

Em sua extensa pesquisa metodológica, Thiollent (1986) argumenta que o núcleo da pesquisa-ação está na (busca da) resolução do problema, que afeta tanto pesquisadores quanto sujeitos participantes envolvidos nessa situação. Nesse percurso, Thiollent (1986, p. 16) também postula que “pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. Ou seja, o caminho da resolução traz benefícios tanto em nível prático quanto em nível de consciência para todos os envolvidos nesse contexto de pesquisa. Nesta pesquisa, de âmbito escolar, os envolvidos na situação-problema a ser resolvida são o professor-pesquisador e os alunos-participantes. Já o trabalho de conscientização se dá continuamente, tanto através da aplicação de atividades com uma ferramenta nova para os alunos (*flashcards*), como através do questionário e da roda de conversa, que permitem ao pesquisador e participantes refletirem sobre os modos de aprendizagem e avaliarem os *flashcards* coletivamente.

A partir dessas considerações, definimos o problema prático apresentado nesta pesquisa, que afeta tanto professores quanto alunos, e se caracteriza como o escasso desenvolvimento da oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF. O pressuposto desta pesquisa é que os *flashcards*, aliados a uma proposta de atividades diversificadas, podem estimular a oralidade em língua inglesa dos alunos dos anos iniciais. Para tal, o professor será um agente participante na implementação dessa ferramenta nas atividades em sala de aula e fará as modificações necessárias para solucionar o problema da prática.

Conforme listadas por Moreira e Caleffe (2006), algumas características centrais da pesquisa-ação são o fato de ela ser (1) situacional, (2) participativa e (3) autoavaliativa. Esses três fatores estão presentes no delineamento metodológico proposto nesta pesquisa, pois (1) o diagnóstico e a solução do problema ocorreram no contexto específico da sala de aula, (2) os participantes, tanto alunos como professor pesquisador, foram agentes na implementação do produto educacional durante as aulas observadas, (3) os sujeitos envolvidos na pesquisa foram capazes de refletir sobre a aprendizagem por meio dos *flashcards*, principalmente na realização dos diários de campo, para o docente, e na participação das rodas de conversa, para os alunos. A partir desse método, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 96), almejamos “introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação”.

Vale ressaltar que, pela disponibilidade de tempo, esta pesquisa não cobriu todas as etapas de uma pesquisa-ação. Por exemplo, a realização de seminário, elaboração de plano de ação e validação com outros grupos sociais interessados nesta pesquisa, como professores de inglês nos anos iniciais, não foi realizada devido ao curto período do programa de mestrado. No entanto, todas as outras etapas mencionadas por Gil (2017) foram realizadas:

- a) Fase exploratória: imersão sistemática na literatura disponível
- b) Formulação do problema: aspectos práticos e conceituais
- c) Construção de hipóteses
- d) Seleção de amostra
- e) Coleta de dados
- f) Análise e interpretação dos dados
- g) Divulgação dos resultados

Essas etapas configuram as características substanciais de uma pesquisa-ação. A imersão na literatura foi realizada em bancos de dissertações, teses, periódicos e livros, permitindo articular teoria e prática a fim de planejar as intervenções. A formulação do problema e construção de hipóteses se deu através da observação situacional na escola onde o pesquisador lecionou no ano de 2025. A seleção de amostra e coleta de dados compreendeu uma turma de terceiro ano do EF, para a qual foram aplicados questionários semiabertos, além da elaboração de diários de campo e rodas de conversa. Em seguida, foi feita a análise e interpretação de dados, seguindo os conceitos de Bardin (2016). A divulgação de resultados se

deu por meio de defesa pública de dissertação e disponibilização do produto educacional aos profissionais de língua inglesa dos anos iniciais em redes sociais.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Anita Garibaldi, local onde o professor-pesquisador atuou. Situada numa região de área militar (aeronáutica) próxima à comunidade Vila Joaniza (na Ilha do Governador – Rio de Janeiro), a escola atende apenas os anos iniciais do EF, sendo a maioria dos alunos moradores da comunidade mencionada. Em frente à escola se encontram: um Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE, que lida com adolescentes que tenham cometido atos infracionais), um hospital público, uma praça com parquinho e quadra onde costumam ocorrer atividades para idosos durante o dia. Nessa quadra, durante o fim da tarde, ocorrem jogos de futebol entre adolescentes. Apesar dessa oferta básica de assistência pública (hospital, escola, praça), os moradores da região (Vila Joaniza) costumam se deslocar para “dentro” da Ilha do Governador quando buscam espaços como feiras, shopping, eventos culturais ou lazer mais diversos, pois a região da escola fica bem afastada do centro comercial da Ilha, o que faz a comunidade escolar considerar a escola localizada em uma região “fora da Ilha”.

Um detalhe importante a ressaltar é que a maioria dos alunos do local de pesquisa provém da escola infantil pública chamada “Tijolinho”, ou seja, quando ingressam na E. M. Anita Garibaldi, muitos dos alunos já se conhecem. Quando concluem os anos iniciais do fundamental na E.M. Anita Garibaldi, os estudantes vão para a escola ao lado, denominada E.M. Professora Lavínia, para terminar os anos finais do EF. Ou seja, por ser uma região afastada do restante da Ilha do Governador, muitas famílias colocam seus filhos nessas escolas como primeira opção e, por isso, as turmas são numerosas. Assim, a frequência de alunos na escola (juntando os turnos da manhã e da tarde) é de aproximadamente 650 alunos.

Sobre a organização escolar e da sala de aula, salientamos que os alunos possuem carga horária semanal, para a disciplina língua inglesa, de 1 hora e 40 minutos de aula diluídas em dois tempos, que são normalmente seguidos no mesmo dia ao invés de serem fragmentados em dois dias. Os alunos têm sala fixa com a professora generalista, então é o professor especialista (de inglês, artes ou educação física) que se desloca de sala em sala para atender a turma. Desse

modo, grande parte dos murais internos da sala de aula é ocupada com material pedagógico de alfabetização ou matemática da professora generalista. As salas não possuem equipamento de som ou projetor, sendo assim, o livro da prefeitura do Rio de Janeiro (Material Rioeduca) é o único material padronizado para a rede municipal carioca. O livro possui uma seção de língua inglesa com média de 42 páginas para o ano letivo. Um diferencial da escola é que ela possui uma sala de leitura com acervo de livros literários e com televisão. No entanto, muitas vezes essa sala está indisponível devido à rotatividade de várias turmas da escola que utilizam esse ambiente.

Sobre a documentação necessária para a pesquisa de campo, foi necessário utilizar o termo de consentimento dos alunos e de seus responsáveis, por se tratar de alunos menores de idade (a maioria com 8 ou 9 anos de idade). Com a documentação assinada, após submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil, sob número 88078625.8.0000.9047, e após autorização da Secretaria Municipal de Educação, o professor-pesquisador pôde implementar o seu estudo com os alunos.

3.3 População e amostra

A população englobou alunos do ensino fundamental dos anos iniciais. Para esta pesquisa, a amostra foi especificamente uma turma do terceiro ano, do turno da manhã, cuja faixa etária dos alunos variou entre 8 e 10 anos. Apesar de existirem outras turmas de terceiro ano, foi escolhida apenas uma única turma com o objetivo de realizar a coleta e análise de dados de forma administrável. A escolha dessa turma de 3º ano em específico se justifica por ela ter sido acompanhada pelo professor no ano anterior, e, como havia uma boa relação, tanto entre alunos como entre professor-alunos, isso foi um fator positivo para a aplicação do produto educacional em um curto período de tempo de observação (um mês de aula com o produto aplicado). Além disso, esse grupo foi selecionado por ainda fazer parte do ciclo de alfabetização e por demonstrar plena adaptação às rotinas da escola, tais como café da manhã, almoço, e ida ao banheiro. Ressaltamos que nessa etapa escolar (3º ano), os estudantes ainda estão mais inseridos em atividades lúdicas ou amparados em suporte visual do que alunos do quarto ou quinto ano.

Quanto à amostra, a turma tinha 32 alunos matriculados. No entanto, apenas 26 deles trouxeram os documentos de autorização para a pesquisa assinados. Os outros 6 alunos

perderam a folha ou os responsáveis não assinaram. Ao longo das etapas da pesquisa, o número de alunos variou um pouco, visto que houve três dias de operação policial no entorno da escola. Assim, calculamos a seguinte participação dos alunos validados em cada fase da coleta de dados: a) 26 alunos na etapa inicial dos questionários semiestruturados, b) 24 alunos nos dias sem operação policial e 14 alunos nos dias em que houve operação policial, na etapa intermediária da observação das aulas, c) 23 alunos na etapa final, que consistiu nas rodas de conversa divididas em dois grupos de 11 e 12 alunos.

Ressaltamos que a oscilação na presença dos estudantes influenciou o andamento das aulas, pois os alunos ausentes não teriam o conhecimento ou a prática para as aulas subsequentes. Assim, algumas aulas tiveram uma revisão breve para retomar o conteúdo, mas entendendo que não haveria um desempenho homogêneo da turma. Como estratégia de avaliação informal, foram selecionados alguns alunos de forma pontual para observar a sua compreensão do conteúdo e a sua capacidade de produção oral mediante os estímulos de perguntas feitas pelo professor.

3.3.1 Critérios de inclusão

Os participantes desta pesquisa atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

- Estavam regularmente matriculados na escola e no 3º ano em que o professor lecionou;
- Entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis;
- Entregaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos próprios participantes da pesquisa.

3.3.2 Critérios de exclusão

Foram considerados os seguintes critérios de exclusão da amostra, caso o aluno:

- Tenha entrado na turma ou saído dela após o início da pesquisa (exemplo: alunos de transferência escolar)

- Não tenha entregado o TCLE assinado pelos responsáveis;
- Não tenha entregado o TALE assinado pelo próprio participante.

3.3.3 Riscos

Os riscos para esta pesquisa foram considerados baixos, uma vez que o professor trabalhou com os alunos e com as ferramentas de forma lúdica. Os alunos que demonstraram mais timidez ou que não manifestavam interesse em participar oralmente (respondendo aos estímulos gerados em aula) foram respeitados na sua decisão, visto que forçá-los poderia ter causado desconforto emocional nos alunos. Para minimizar essa situação, o professor-pesquisador tomou as seguintes providências: explicou a pesquisa e as atividades com clareza, convidou de forma educada/amistosa os alunos para que participassem das atividades, chamou alunos voluntários, quando possível, para que os alunos mais tímidos se sentissem estimulados e percebessem os benefícios de participar nas atividades de compreensão/produção oral.

3.3.4 Benefícios

Os alunos foram capazes de praticar e desenvolver a oralidade em língua inglesa, tanto na compreensão quanto na expressão. Além disso, tiveram a experiência de aulas mais diversificadas, que foram além do método tradicional de cópia do quadro ou preenchimento de folhas pontilhadas. Ter aulas diversificadas permitiu que mais alunos possam contribuir com a aula, e não apenas aqueles que estivessem acostumados com atividades mais tradicionais.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados, nesta ordem sequencial, os seguintes instrumentos para a coleta de dados nesta pesquisa: questionário semiaberto, observação participante mediante registros em diário de campo e roda de conversa (ver apêndices A, B e C). Esses instrumentos foram escolhidos por permitirem coletar dados em diversos momentos, permitindo uma análise

qualitativa abrangente nas diversas etapas dos alunos em contato com os *flashcards*. Além disso, Gil (2017, p. 106) menciona “a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo [...]” além da entrevista e do questionário como técnicas comumente adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação.

Ao utilizar o questionário semiaberto no início, tivemos um diagnóstico de como os alunos percebiam a disciplina língua inglesa e como eles avaliavam o seu aprendizado prévio. Isso permitiu que o professor pudesse estabelecer uma base inicial para contrastar com o resultado após a aplicação dos *flashcards*, principalmente com o momento da roda de conversa, no qual os estudantes puderam expressar suas opiniões de forma mais livre. No contexto desta pesquisa, o questionário se assemelhou a uma entrevista, pois o professor necessitou supervisionar e interagir com os estudantes em tempo real para que pudessem compreender as perguntas de forma adequada e fossem capazes de respondê-las. Como o registro foi feito em papel, compreendemos o questionário como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2017, p. 76).

Na etapa seguinte, a observação de aulas mediante registros no diário de campo permitiu, ao longo de diversas aulas, analisar o comportamento dos alunos e a aplicabilidade pedagógica dos *flashcards*. O produto educacional foi aplicado em sete aulas⁹, e, apesar de cada aula ter 1 hora e 40 minutos de duração, foram utilizados entre 25 e 30 minutos de cada aula para a aplicação dos *flashcards* devido a fatores como controle de turma e concentração dos alunos. Como última etapa, a roda de conversa se configurou como um momento no qual pesquisador e alunos puderam avaliar, de forma coletiva, as suas experiências com as atividades feitas por meio de *flashcards*.

Sobre a observação participante, ela se caracteriza como uma técnica em que o pesquisador tem real participação no grupo. Muitas vezes, o pesquisador “se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 210). As autoras salientam que a observação participante é uma tentativa de colocar pesquisador e grupo de investigação do mesmo lado, de modo que o pesquisador possa vivenciar a rotina do grupo e possa trabalhar dentro do sistema de referência deles. Essa técnica se mostrou pertinente, pois, tratando-se dos anos iniciais do ensino fundamental, o pesquisador esteve em constante relação de cuidado com as crianças, tendo de levá-las para a rotina de café da manhã, além de ser

⁹ Mais adiante, no capítulo de análise de dados, há um quadro elucidando quais temas foram trabalhados em quais aulas (ver quadro 5).

responsável por mediar conflitos. Isso gerou uma necessidade de o professor se colocar no lugar dos alunos para entender quais atividades e práticas podem evitar conflitos. Por meio dessa observação, o professor pôde analisar quais foram as atividades mais significativas que resultaram na aprendizagem dos alunos.

Após observação do comportamento da turma e preenchimento da ficha diagnóstica, foi possível destacar algumas preferências de atividades por parte dos alunos: desenhar e pintar, cantar músicas ou trechos ritmados (sem acompanhamento musical) e participar de atividades nas quais precisem se movimentar pela sala. Além disso, embora as aulas de inglês com o produto tenham ocorrido em curto período (7 aulas), foi necessário analisar as respostas dos questionários e observar padrões de comportamento para ganhar a confiança do grupo e poder aplicar a ferramenta em um contexto favorável.

O diário de campo, que no contexto escolar pode ser denominado diário de aula, conforme expressão usada pelo teórico Zabalza (2004), foi um recurso valioso nesta pesquisa, pois foi construído a partir de relatos pessoais que vão do aspecto mais descritivo até o mais subjetivo, e resultam em reflexões que podem melhorar a prática docente a partir dessas vivências e observações de comportamento em sala de aula. Zabalza (2004, p. 18) aponta que “racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável)”. Desse modo, a reconstrução da experiência vivida, por meio da escrita em diários, permitiu que as observações subjetivas e as objetivas fossem analisadas posteriormente para aperfeiçoamento do autor que as escreveu e para que possa adotar novas estratégias nas aulas futuras.

Na mesma perspectiva, Campos, Silva e Albuquerque (2021, p. 101) caracterizam o diário de campo como um “registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários”. Assim, esse instrumento foi adotado por proporcionar uma abordagem qualitativa e permitir fazer análises comparativas para tentar entender qual o contexto favorável, ou desfavorável, para aplicação da atividade com *flashcards*, observando o comportamento e ponto de vista dos alunos.

Em relação à roda de conversa, na ótica de instrumento de coleta de dados, adotamos a sua definição como uma

conversa em ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e para escutar, de modo que o falado, o conversado, seja relevante para o grupo [...] porque pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro,

sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. (Moura; Lima, 2014, p. 28)

Diferente da entrevista grupo focal, que é feita em um grupo selecionado entre seis e quinze participantes, a roda de conversa, então, proporciona um momento genuíno de partilha de experiências acerca de um tema com um grupo de pessoas maior. Assim, apesar de o tema inicial ser o da oralidade por meio dos *flashcards*, surgiram outros temas que atravessaram as experiências dos alunos com a língua inglesa. Por ser um momento no qual as experiências dos alunos vieram à tona, tais relatos foram apreciados quando houve a percepção que afetavam o grupo como um todo.

3.5 Metodologia de análise de dados

Foi utilizada a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) para analisar os dados coletados por meio do questionário semiestruturado, diário de campo, e roda de conversa. Segundo Costa e Costa (2017, p. 56, grifo nosso), “as categorias [de análise] podem ser definidas previamente a partir de percepções do pesquisador sobre a realidade a ser estudada, ou posteriormente, já com os dados disponíveis”. Para esta pesquisa, as categorias surgiram após a elaboração do diário de aula, visto que primeiro foi necessário fazer a codificação dos diários de campo. Em suma, foram adotados como critérios para organização da análise: a pré-análise, a exploração do material, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

Nesta pesquisa, a etapa de pré-análise compreendeu a leitura extensa das respostas dos questionários, dos diários de campo e dos registros da roda de conversa. Essa etapa inicial consistiu na delimitação do *corpus*, a preparação do texto bruto em dados mais administráveis, tais como: tabelas, quadros, organização dos dados em ordem cronológica, transcrição de áudios e fotos do quadro com os *flashcards* utilizados na aula. A partir dessa pré-análise, cujo objetivo foi familiarizar o pesquisador com os temas recorrentes e formular hipóteses sobre os dados coletados, partimos para etapa seguinte.

A exploração do material, segundo Bardin (2016), compreende a codificação e categorização, considerando as unidades de registro e de contexto. “A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto [...] por recorte, agregação e enumeração [...]” (Bardin, 2016, p. 133). A autora francesa salienta que o

recorte, baseado nas escolhas de unidades de registro, pode ser no nível semântico, por exemplo, um tema, ou em nível linguístico-textual, tal como uma “palavra” ou “frase”. Já as variáveis de contexto condicionam a compreensão das unidades de registro, ou seja, devemos analisar em qual contexto aquela unidade de registro foi emitida. “Geralmente, quanto maior é a unidade de contexto, mais as atitudes ou valores se afirmam numa análise avaliativa, ou mais numerosas são as coocorrências numa análise de contingência” (Bardin, 2016, p. 137). Tais coocorrências podem ocorrer por associação (elemento A aparece com elemento B), equivalência (elemento A e elemento B aparecem alternadamente em contexto idêntico), ou oposição (elemento A nunca aparece com elemento B). A pesquisadora salienta que as unidades de contexto e de registro podem ser testadas em menor escala, a partir de pequenas amostras, para que utilizemos os instrumentos mais adequados.

Por fim, a inferência e a interpretação compõem a última etapa da análise de conteúdo, que sistematiza e conecta as codificações, categorias e hipóteses levantadas nas etapas anteriores. A categorização (agrupamentos) das variáveis de unidades de registro levou a formar tabelas e quadros que resultaram em um olhar mais quantitativo e sobre os dados. Já a inferência trouxe uma perspectiva qualitativa, fundada na “presença do índice (tema, palavra, personagem, [sic.] etc.), e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual” (Bardin, 2016, p. 146). Vale ressaltar que a análise qualitativa não anula a relevância dos dados quantitativos. No entanto, foi necessário quantificar de forma sistemática para que esses dados e índices pudessem ser interpretados segundo uma abordagem qualitativa.

3.6 Apresentação das etapas da pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados permitiram analisar o aprendizado dos alunos e a percepção deles quanto à disciplina língua inglesa em diferentes etapas da pesquisa. Primeiramente, o questionário semiestruturado foi utilizado para estabelecer o conhecimento prévio dos alunos, assim como a sua postura em relação às aulas de inglês. Desse modo, pudemos entender quais atividades os alunos preferiam.

Em seguida, foi feita a aplicação do produto educacional (*flashcards*) seguindo algumas das propostas pedagógicas do *e-book* ao longo de diversas aulas e foi observado como os alunos agiram diante dessa nova ferramenta nas aulas, como receberam as propostas de atividades orais. Nessa etapa da pesquisa, o principal instrumento de coleta de dados foi o diário de campo, com anotações, reflexões e comentários do professor sobre as aulas para análise posterior. Essas

anotações foram referentes aos procedimentos de aplicação do produto educacional, à percepção de engajamento dos alunos nas atividades e também à compreensão/produção linguística dos alunos em língua inglesa.

Na última etapa, foi implementada a roda de conversa com os alunos que participaram das aulas em que os *flashcards* foram utilizados. Algumas perguntas preestabelecidas foram elaboradas para guiar a conversa, porém os alunos também trouxeram questões de fora desse roteiro de perguntas. Nessa etapa foi possível entender a percepção dos alunos sobre o seu aprendizado, sobre como eles avaliaram as atividades orais com os *flashcards*, além de conscientizá-los quanto à importância de vivenciar aulas diferenciadas.

Quadro 3 – Materiais analisados e objetivos da pesquisa

Material analisado	Objetivos específicos	Procedimentos de análise
Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020) e Material Rioeduca (Rio de Janeiro, 2025)	a) Elaborar flashcards que explorem a participação oral dos alunos durante as aulas de inglês.	Análise lexical e temática (Bardin, 2016), levantamento de planilha com o vocabulário presente nos documentos.
Observação das aulas, diários de campo (apêndice B), registros fotográficos.	b) Analisar o potencial dos flashcards como recurso didático para o estímulo da oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do EF.	Análise de conteúdo (Bardin, 2016), análise temática dos diários de campo.
Questionário semiestruturado (apêndice A) Roda de Conversa (apêndice C)	c) Avaliar as percepções dos alunos sobre a utilização dos flashcards no processo de aprendizagem da língua inglesa.	Análise de conteúdo (Bardin, 2016), relação entre dados quantitativos dos questionários e qualitativos das rodas de conversa.

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

O quadro 3 elucida como os materiais coletados e analisados atendem aos objetivos específicos da pesquisa. Na análise dos materiais da rede municipal do Rio de Janeiro e no questionário semiestruturado, foram levantados alguns dados quantitativos mediante índice de frequência de léxico (Bardin, 2016). Para as observações das aulas, diários de campo, rodas de conversa e questionário semiestruturado (referente às perguntas abertas), foram organizados agrupamentos e categorias de análise (Bardin, 2016).

Salientamos que, ao longo dessas etapas, o diário de campo foi um instrumento fundamental para que o pesquisador pudesse refletir sobre os efeitos do uso de *flashcards* no aprendizado e engajamento dos alunos nas atividades orais em língua inglesa, contrastando as aulas antes, durante e após o uso dos *flashcards*.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL

Com base nas reflexões apresentadas e articulando as referências pesquisadas, elaboramos o *e-book* intitulado “*One, two, three, let’s speak with flashcards*”, que contém um kit de *flashcards* e 13 propostas pedagógicas baseadas na utilização desses *flashcards* para o desenvolvimento das habilidades orais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 2: Capa do *e-book One, Two, Three, Let’s speak! With flashcards*.



Fonte: P.E. dos autores - Choquecallata; Pinho (2026)

Apesar de a pesquisa ter sido aplicada especificamente em uma turma de terceiro ano do EF, vemos a possibilidade de utilizar essas atividades em outras turmas dos anos iniciais do EF, pois são tarefas baseadas em recursos visuais e possuem um viés lúdico, o que pode motivar outras crianças a participarem também. Propomos o uso de imagens para apresentar os objetos em língua inglesa em vez de explicá-los verbalmente ou traduzi-los para a língua materna, pois, segundo Pinheiro (2022), as imagens não só expressam significado, mas também envolvem processos criativos que consolidam uma aprendizagem mais pessoal dentro do repertório de compreensão/expressão dos alunos. Isso evidencia o alto teor pedagógico dos *flashcards* e a carga afetiva que trazem na aprendizagem dos alunos.

Por fim, salientamos que, conforme o nome propõe (ver figura 2), o livro contém **sugestões pedagógicas** ao invés de propor uma sequência didática ou passo a passo rigoroso, como ocorre no método audiolingual, na resposta física total ou na abordagem comunicativa. É importante ressaltar a autonomia do professor em adotar as atividades que melhor funcionem na sua aula ou mesmo adaptá-las conforme o perfil de sua turma.

4.1 Como surgiu o *e-book* e suas características

A escrita do *e-book* surgiu após leitura do Currículo Carioca de Língua Inglesa (Rio de Janeiro, 2020) e do Material Rioeduca (Rio de Janeiro, 2025), edição do ano 2025, pois são os documentos utilizados no contexto pesquisado. A partir da leitura desses materiais, que exemplificavam vocabulário concreto (exemplo: *dog, cat, rainy, sunny, firefighter, beach*), foi elaborada uma planilha para mapear quais eram os itens lexicais mais frequentes (Bardin, 2016) no terceiro ano do EF, que retomam e ampliam o léxico apresentado nos anos anteriores (primeiro ano e segundo ano do EF). Esses itens lexicais foram agrupados em temas, pois, segundo Allen (1983), é o modo como acessamos o mundo: em categorias. Salientamos que, embora o foco tenha sido no terceiro ano, pois o produto educacional foi aplicado em uma turma desse nível escolar, o *e-book* também possui alguns *flashcards* relacionados ao Material Rioeduca do primeiro, segundo, quarto e quinto ano do EF, também da edição de 2025, pois esses anos também fazem parte do segmento anos iniciais.

Um aspecto primordial é que os *flashcards* no *e-book* desenvolvido contêm prioritariamente imagens, ao invés de palavras escritas, para esclarecer de modo imediato o significado do vocabulário em língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, tal como estratégia apontada por Nation (2022). Por exemplo, ao mostrar a imagem de um peixe, o foco da criança é primeiramente na imagem. Em seguida, quando o professor diz “*fish*”, a compreensão oral do aluno é ativada por meio do que Nation (2022) denomina “dupla codificação” (canal linguístico e visual para compreensão, neste caso).

Para a elaboração na plataforma *Canva*, o pesquisador selecionou e editou alguns arquivos para compor o banco de imagens. Em seguida, utilizando o equipamento necessário, o pesquisador imprimiu e plastificou os *flashcards* para que pudesse utilizá-los em sala de aula de maneira duradoura. Uma alternativa mais simples, porém menos resistente ao longo do tempo, consiste no uso de plástico adesivo (comumente denominado papel *contact*) para encapar os *flashcards*.

A seguir, na figura 3, vemos uma proposta de atividade denominada “Onde está”. Essa atividade está exemplificada com o grupo de palavras *pets*, mas pode ser substituída por outro grupo de palavras, tais como: profissões, lugares na cidade, parentes, objetos escolares, entre outros. Salientamos que as propostas são uma estratégia de atividade para as quais podem ser encaixadas diversas famílias semânticas, sem necessidade de alterar o passo a passo descrito na proposta.

Temos como premissa que, antes de aplicar cada proposta, o professor já terá feito a apresentação do vocabulário e já terá feito a repetição em coro, individual ou em grupos.

Figura 3: Atividade “Onde Está” do e-book



TEMA: Animais domésticos - PETS

PROCEDIMENTO: o professor esconde os flashcards pela sala de aula enquanto os alunos estão de olhos fechados. Depois, o professor escolhe 2 ou 4 alunos para procurar um flashcard específico no limite de tempo de 20 segundos usando a estrutura **“Find the dog/cat/bird”**. Quando acabar o tempo, chamar outro grupo para procurar os cartões. Após modelar a atividade algumas vezes, convidar um voluntário para ser o **LÍDER** e oralizar o flashcard que deve ser encontrado pelos alunos. Uma sugestão é dividir a turma em grupos A e B para marcar a pontuação no quadro cada vez que os integrantes do grupo encontrem o flashcard primeiro. Recomendamos praticar também as estruturas **“It’s here!”**, **“I found it!”** para naturalizar tais expressões.

OBJETIVO: praticar a compreensão oral dos alunos e produção oral (caso algum aluno faça o papel de líder).

PERFIL INDICADO: alunos que respondam a estímulos auditivos e cinestésicos (movimentação do corpo).



Fonte: P.E. dos autores - Choquecallata; Pinho (2026)

Reiteramos o foco em gêneros primários, pois eles “estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha” (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 29). Gradativamente, os vocabulários oferecidos vão se expandindo à medida em que as crianças aprendem o nome/pronúncia das palavras mostradas por meio de imagens. Assim, a partir do vocábulo *“fish”*, é possível expandir para *“big fish, small fish”*, *“I have a big fish”*, *“I have a small fish”*, assemelhando-se às estratégias do método audiolingual.

Isso pode ser testado através de novas palavras, ou estruturas um nível acima da competência linguística do aluno, tal como apontado por Krashen (2009).

Seguindo as orientações de Nation (2022), sugerimos que, ao existir mais de uma opção para denominar uma imagem, por exemplo “*lorry*” ou “*elevator*”, seja dada preferência à palavra que se parece mais com a sua correspondente na língua materna do aluno. Especialmente em fases iniciais, o “*learning burden*” (peso de aprendizado) influencia o modo como o aluno aprende a língua, tornando esse processo mais fácil ou difícil, a depender do peso de aprendizado.

Por fim, salientamos que, apesar de esse kit de *flashcards* ser baseado no Currículo Carioca de Língua Inglesa (Rio de Janeiro, 2020), ele não se limita ao contexto do município do Rio de Janeiro, visto que o Currículo Carioca também dialoga com os currículos de outros municípios, tais como Londrina¹⁰ e São Paulo¹¹, que também possuem documentos com orientações para o ensino de inglês para os anos iniciais, conforme observado na seção de referências do Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020). Logo, esses *flashcards* poderão ser adaptados conforme o contexto escolar e a proposta pedagógica das atividades na unidade escolar.

4.2 Confeção e modo de uso dos *flashcards*

Os *flashcards* estão agrupados por grupos lexicais (ou famílias de palavras), tais como: animais domésticos, profissões, transportes, materiais escolares etc. Segundo Allen (1983), esses agrupamentos refletem o modo como nós, enquanto usuários da língua, acessamos uma informação e fazemos uso daquela palavra. Além disso, cada família de palavras tem entre 4 e 10 imagens para poder oferecer um repertório vasto e gradativo, respeitando a capacidade de aprendizagem das crianças.

¹⁰ Fonte extraída das referências do Currículo Carioca: LONDRINA. Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores. Paraná, 2013.

¹¹ Fonte extraída das referências do Currículo Carioca: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa. São Paulo: SME / COPED, 2017.

Conforme a figura 4, o produto educacional apresenta sugestões de confecção manual caso o professor não disponha de equipamentos como impressora e plastificadora. Partimos do pressuposto de que o ambiente de sala de aula é o mais simples possível e não conta com recursos de televisão ou projeção, por isso as imagens estão dispostas de forma que caibam apenas duas ou quatro imagens por folha.

Figura 4: Sugestões do e-book sobre confecção de *flashcards*



Fonte: P.E. dos autores - Choquecallata; Pinho (2026)

Recomendamos o uso de imagens grandes para que a visualização das crianças seja direta e clara, sem a necessidade de que os alunos levantem dos seus lugares para enxergar o

cartão. Observamos que o uso de imagens pequenas (do tamanho de uma folha A6 ou de uma carta de baralho, por exemplo) pode não ser eficaz no ensino de turmas numerosas. Por isso, os *flashcards*, em sua maioria, estão padronizados no tamanho de folha A5 no produto educacional, diminuindo a possibilidade de questionar o que está sendo visto. Além disso, sugerimos que o professor continue utilizando fundo branco nos cartões caso deseje criar novos *flashcards*, conforme a figura 5, que exemplifica a família semântica *pets*.

Figura 5: *flashcards* do tema *PETS*.



Fonte: P.E. dos autores - Choquecallata; Pinho (2026)

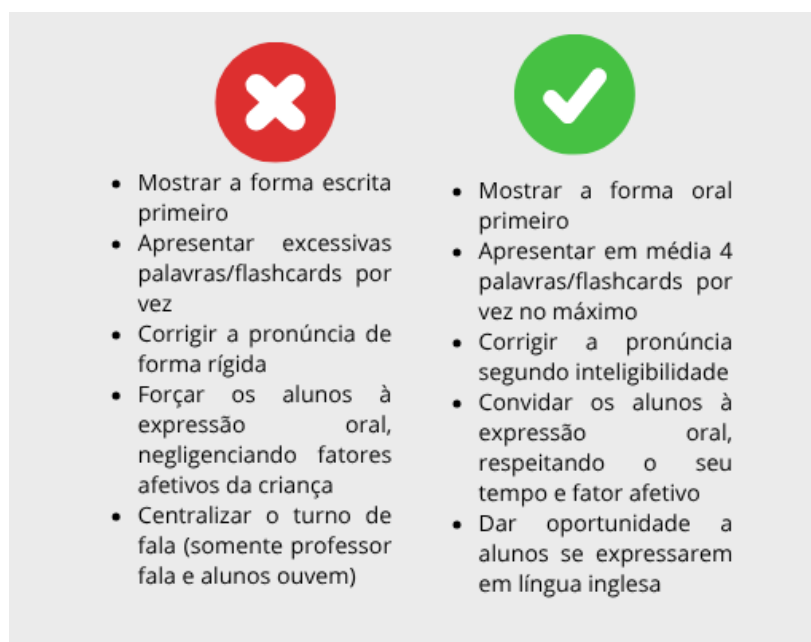
Independente da família semântica abordada, ressaltamos que as propostas que compõem o *e-book* se caracterizam como pertencentes aos gêneros primários, conforme Schneuwly e Dolz (2010), pois estão ancoradas em atividades orais muito próximas, ou idênticas, a situações e práticas sociais oralizadas (Marcuschi, 2001) que os alunos vivenciam nos seus cotidianos: brincadeiras e conversas informais.

4.3 Aspecto lúdico e rotina

Essas brincadeiras com os *flashcards* têm um teor pedagógico, pois, segundo Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009), as crianças se sentem orgulhosas ao perceberem que são capazes de utilizar a língua inglesa, especialmente em brincadeiras ou jogos, que são práticas com valor afetivo positivo no dia a dia delas. Aprender inglês para “ter um emprego bom” é uma premissa que muitos pais têm ao questionar o desempenho do aluno na disciplina. No entanto, conforme Brown (2000) aponta, a criança está preocupada no “aqui e agora”, logo, basear o ensino de inglês apenas como foco nesse futuro é negligenciar o desenvolvimento cognitivo atual no qual a criança se encontra.

Reiteramos que, para que o aprendizado dos alunos possa ser efetivamente observado, os *flashcards* devem ser integrados à rotina das aulas. Segundo Cameron (2001), é por meio do uso sistemático que o aluno assimila os conteúdos e consegue utilizar o vocabulário, reciclando palavras já conhecidas e aprendendo palavras novas. A rotina e os modelos de interação já estabelecidos permitem que os alunos compreendam o vocabulário novo mais facilmente, pois o contexto de uso já será familiar para os alunos.

Figura 6: Sugestões de práticas em sala com os *flashcards*



Fonte: P.E. dos autores - Choquecallata; Pinho (2026)

Conforme a figura 6, compilamos algumas práticas que observamos serem mais produtivas em sala de aula quando o foco é trabalhar a oralidade. Salientamos a mediação do

professor como um aspecto fundamental para o uso produtivo dos *flashcards*. Tal como apontam Vygotsky (1991) e Pinter (2017), o suporte linguístico e mediação oferecidos pelo professor ao longo das atividades fazem com que os alunos construam segurança pouco a pouco para que se tornem usuários independentes.

Ainda que as propostas não tenham sido elaboradas tendo em mente um ensino bilíngue, ressaltamos a importância de adotar algumas estratégias para reforçar uma compreensão oral significativa que venha a se estabelecer gradualmente em produção oral. Baseados nas principais características dos métodos apontados por Leffa (1988) e Richards e Rodgers (2014), elaboramos o *e-book* com atividades que estão alinhadas com alguns dos métodos abordados pelos autores. Na perspectiva do método audiolingual, as atividades pressupõem a repetição em coro e a fixação de estruturas para estabelecer interações. O método de resposta física total (*Total Physical Response*) se demonstra presente nas atividades na medida em que se proporciona um vasto insumo linguístico aos alunos para que eles processem e respondam por meio de comandos físicos, tais como: “*touch, stand up, let’s go, stop, circle, draw, color*”. Esses comandos também estão presentes em pequenas estruturas como “*Find the dog, find the cat, touch the pencil, touch the notebook, circle the bus, circle the car*”.

Por fim, ressaltamos que o produto educacional construído visa expandir o repertório lexical dos estudantes por meio de atividades com os *flashcards* de maneira que desenvolvam suas habilidades orais de compreensão (escuta) e expressão (fala). Ademais, chamamos a atenção para o contexto significativo no uso do léxico e para o papel afetivo na mediação docente (Brown, 2000), que pode influenciar o desempenho dos estudantes. Por meio das propostas lúdicas do *e-book*, buscamos suavizar a noção estrita de certo e errado em um percurso de aprendizagem no qual os alunos devem enxergar o prazer de fazer uso da língua inglesa, de participar das atividades sem receio de julgamentos quanto à sua oralidade.

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo aborda a descrição e análise de dados coletados pelo pesquisador em uma turma do terceiro ano do EF na Escola Municipal Anita Garibaldi, contexto no qual o estudo foi investigado, em 2025. Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos: questionário semiestruturado, diário de campo e roda de conversa. Primeiro nos debruçaremos sobre os dados provenientes do questionário. Em seguida, analisamos os dados provenientes do diário de campo e, por fim, os dados provenientes da roda de conversa, pois entendemos que refletem a opinião dos alunos ao longo das aulas com os *flashcards*.

Na subseção a seguir, ilustramos alguns dados a partir dos questionários (ver apêndice A) respondidos pela turma.

5.1 Análise do questionário: perguntas fechadas e abertas

O questionário (ver apêndice A) é composto de seis perguntas, sendo três de múltipla escolha e três de perguntas abertas. O objetivo desse instrumento é compreender como os alunos percebem a aula de língua inglesa, informando suas partes preferidas, o que lembram das aulas anteriores e como seria uma aula adequada para aprender inglês, sempre na perspectiva deles.

5.1.1 Perguntas fechadas

Nesta subseção será feito um levantamento quantitativo sobre a média das notas atribuídas pelos alunos quanto às categorias propostas no questionário. Vale ressaltar que foram utilizados símbolos como *emojis*, corações e opções de certo ou errado ao invés de quantificações em números. Adotamos essa estratégia porque as crianças poderiam compreender melhor o estímulo visual do que um conceito abstrato de nota, ainda mais se tratando de categorias que não são familiares a esses alunos, que são do terceiro ano do EF e com idade entre 8 e 9 anos. Vale ressaltar que alguns alunos faltaram na aula que o questionário foi aplicado. Assim, foram necessários três (3) dias distintos para que a turma toda preenchesse o questionário.

Existem três (3) perguntas fechadas que se referem à: (A) relação do aluno com a disciplina língua inglesa, (B) relação do aluno com as habilidades de fala, escrita, desenho, canto, (C) possibilidade de os alunos se lembrarem ou não das palavras aprendidas na aula de inglês.

Na pergunta A (relação do aluno com a disciplina língua inglesa) em uma escala de 1 a 5, representada por *emojis* (ver apêndice A), houve a seguinte distribuição de alunos para as seguintes pontuações: um aluno marcou nota 1; seis alunos marcaram nota 3, oito alunos marcaram nota 4; onze alunos marcaram nota 5. Desse modo, a média geral da turma foi 4, ou seja, bem próxima da nota máxima, que seria 5. Consideramos isso um aspecto positivo, pois o modo como a turma percebe a aula, as dinâmicas e o professor pode afetar o seu aprendizado. Se não há uma relação boa, ocorre uma tensão emocional na relação professor-turma, o que resulta em um filtro afetivo elevado. Segundo Krashen (2009) o filtro afetivo está relacionado ao estado emocional/psicológico do indivíduo. Quando o filtro afetivo está elevado, há um bloqueio no aprendizado. Já quando o filtro afetivo está baixo, ou seja, quando o indivíduo se sente mais relaxado e seguro emocionalmente, o aprendizado ocorre de forma fluida.

Assim, o insumo linguístico é mais bem aproveitado quando há uma boa relação do professor com a turma, quando os alunos se sentem seguros e o filtro afetivo está baixo. Ressaltamos que a turma que participou da pesquisa já havia sido acompanhada pelo professor no ano anterior (2024). Logo, já existia uma familiaridade entre o professor e a turma, o que pode ser um fator para estabelecer conexão positiva dos alunos com a disciplina.

Na pergunta B (sobre a relação do aluno com as habilidades de fala, escrita, desenho, canto), as habilidades em questão também foram submetidas a uma avaliação por parte dos alunos. A intenção era descobrir, dentre essas partes da aula de língua inglesa, qual chamava mais a atenção da turma. A nota mínima era zero (0), representada por nenhum coração pintado, nota um (1) se fosse um coração pintado, nota dois (2) se fossem dois corações pintados, e a nota máxima seria três (3) se fossem três corações pintados.

Conforme a tabela 1, observa-se que a habilidade preferida da turma é desenhar. Em seguida, está a habilidade de falar em inglês, quase empatada com as habilidades de escrever e cantar. Sobre os índices por habilidade, o primeiro deles é a média das notas da turma e o segundo é a nota máxima que poderia ser alcançada naquela categoria.

Tabela 1 – Média das notas atribuídas na pergunta B

Habilidade	Média das notas da turma	Nota máxima
Desenhar	2,6	3,0
Falar	1,9	3,0
Escrever	1,8	3,0

Cantar	1,8	3,0
--------	-----	-----

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

Esse levantamento revela uma preferência da turma quanto à aprendizagem visual, o que reforça o pressuposto da aquisição lexical por meio de desenhos, conforme aponta Pinheiro (2022). Salientamos que, quando esse questionário foi aplicado, os *flashcards* ainda não haviam sido mostrados ou sequer mencionados como futura ferramenta pedagógica para não desviar a naturalidade das suas respostas. Na categoria “falar”, alguns alunos inicialmente pensaram que falar era qualquer coisa, conversar com os colegas, “fofocar” em português. No entanto, após entenderem que se tratava de falar em língua inglesa, alguns alunos remarcararam as opções.

Sobre a pergunta (C), “você lembra das palavras que aprendeu?”, a maioria dos alunos marcou a resposta “não lembro”, enquanto pouquíssimos marcaram “lembro”. Alguns alunos questionaram se não haveria uma outra possibilidade, “mais ou menos”, que seria um meio termo entre lembrar ou não lembrar. Após ser acatada, essa opção foi feita a lápis pelos próprios alunos para que se sentissem contemplados e pudessem se expressar além da dicotomia “lembro/não lembro”. Cada vez que os alunos marcassem “mais ou menos”, era atribuída a nota meio ponto (0,5). Sendo assim, foram atribuídos os seguintes índices:

Tabela 2 – Média das notas atribuídas na pergunta C

Você lembra das palavras que aprendeu?	Representação em números	Média geral da turma
Lembro (7 alunos)	1,0	0,4
Lembro mais ou menos (6 alunos)	0,5	
Não lembro (13 alunos)	0,0	

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

Destacamos que muitos alunos estavam prestes a marcar a resposta “não lembro”, porém ao ver um colega questionar a possibilidade de criar a categoria “lembro mais ou menos”, se sentiram contemplados por essa opção. Ter essa possibilidade do meio termo sugere que eles projetam um aprendizado positivo para eles mesmos ao invés de negligenciar o próprio potencial e simplesmente marcar como “não lembro”. Mais adiante exploraremos o desdobramento dessa pergunta de forma qualitativa.

5.1.2 Perguntas abertas

Na seção de perguntas abertas, as respostas foram feitas manualmente pelos alunos. Quando o professor observou que alguns alunos não sabiam escrever, o professor mesmo escreveu a resposta dos alunos pedindo que eles explicassem com suas palavras. Uma vez com os formulários em mãos, eles foram transcritos no computador e as respostas foram colocadas em formato TXT na plataforma Linguística Insite¹² com o fim de obter uma tabela com o número de palavras frequentes, tanto isoladas como agrupadas. Além disso, o site também ofereceu a opção de organizar as palavras por frequência. Assim, foram utilizados os seguintes filtros no site mencionado:

- tamanho mínimo das palavras consideradas: 2 letras (objetivo: evitar que artigos como “o, a” fossem contabilizados como palavras)
- listar duplas, triplas e quadras de palavras seguidas: sim (objetivo: listar as combinações mais frequentes de palavras, formando sintagmas ou agrupamentos de 2, 3, ou 4 palavras)
- considerar “enter” como final de frase: sim (objetivo: delimitar as unidades de sentido em sintagmas ou agrupamentos similares).

Para a opção “listar duplas, triplas e quadras de palavras seguidas”, optamos pelo filtro “sim” ao invés de “não”, pois, caso tivéssemos selecionado o filtro negativo, os resultados não teriam mostrado os agrupamentos mais frequentes. Do mesmo modo, na opção “considerar *enter* como final de frase”, optamos pelo filtro positivo, pois o filtro negativo não teria permitido estabelecer o limite entre as respostas dos indivíduos, o que teria resultado numa mescla e num falso agrupamento de palavras.

Na parte de perguntas abertas, o questionário (ver apêndice A) propõe três perguntas, às quais os alunos deveriam responder com:

- (D) palavras que aprenderam
- (E) partes favoritas da aula
- (F) sugestões para tornar a aula mais interessante.

¹² Disponível em: <<https://linguistica.insite.com.br>>. Acesso em janeiro de 2026

A partir dos filtros mencionados anteriormente no site *Linguística Insite*, foram obtidas as seguintes tabelas para a pergunta (D) “Palavras que aprendeu na aula de inglês”.

Tabela 3 – Palavras mais frequentes (pergunta D - ordenados por frequência)

Posição	Palavra	Porcentagem	Ocorrências
1	Hello	17.07317 %	21
2	Good	9.75609 %	12
3	Morning	7.31707 %	9
4	Cloudy	4.06504 %	5
5	Love	3.25203 %	4
6	Sunny	3.25203 %	4
7	Hi	2.43902 %	3
8	Many	2.43902 %	3
9	Pink	2.43902 %	3
10	Two	2.43902 %	3
11	Wonderful	2.43902 %	3
12	You	2.43902 %	3
13	Class	1.62601 %	2
14	How	1.62601 %	2

Fonte: adaptado pelo autor - Linguística Insite, 2026

Conforme a tabela 4, dessas palavras surgem as combinações “*good morning*”, “*hello class*” e “*how many?*”, que são frequentes na rotina do professor com a turma. Outras palavras, como “*sunny*” e “*cloudy*”, também fazem parte da rotina sobre como está o clima. Já a palavra “*wonderful*” aparece em resposta à pergunta “*how are you?*”.

Tabela 4 – Pares mais frequentes (pergunta D - ordenados por frequência)

Posição	Palavras	Porcentagem	Ocorrências
1	good morning	6.50406%	8
2	hello class	1.62601%	2
3	how many	1.62601%	2

Fonte: adaptado pelo autor - Linguística Insite, 2026

Consideramos, portanto, que as palavras que fazem parte da rotina da aula são aquelas que apresentam maior retenção pelos alunos e que eles conseguem produzir como vocabulário ativo (ou produtivo), conforme Dias (2009) e Nation (2022), por envolverem a capacidade de recuperar a produção da palavra de forma falada ou escrita. Houve alguns alunos que desenharam um sol para representar *sunny* e desenharam um quadro com números, representando a parte da rotina da aula na qual o professor conta a quantidade de alunos ou quando faz um desafio envolvendo a compreensão oral dos números.

A partir das respostas transcritas para a pergunta (E), “Qual a sua parte favorita da aula?”, foram elencadas algumas palavras mais frequentes. Nessa etapa, foi necessário retirar o acento das palavras, como em “números” que se tornou “numeros”, antes de submetê-las para contagem na plataforma Linguística Insite. Caso os acentos fossem mantidos, a plataforma não iria identificar a palavra inteira, somente a parte “meros”.

Tabela 5 – Palavras mais frequentes (pergunta E - ordenadas por frequência)

Posição	Palavra	Porcentagem	Ocorrências
1	numeros	4.51612 %	7
2	copiar	3.87096 %	6
3	dever	3.87096 %	6
4	desenhou/desenhar	3.87096 %	6
5	quadro	2.58064 %	4
6	desafio	1.29032 %	2

Fonte: adaptado pelo autor - Linguística Insite, 2026

As atividades a seguir eram frequentes na turma: o desafio dos números, cópia das palavras novas, desenhos no quadro e revisão. A frequência das palavras “números”, “copiar”, “dever”, “desenhar” na tabela 5 indica a percepção dos alunos sobre essas atividades como partes cristalizadas da aula e momentos nos quais eles saberiam o que esperar. A rotina cria um aspecto previsível e afetivo para os alunos (Cameron, 2001).

Curiosamente, na pergunta (D), quase nenhum aluno mencionou o tópico “números” como algo da matéria que eles lembrassem, mas relatam o desafio dos números como uma das partes favoritas da aula, na pergunta (E). Inferimos que, por ser uma parte da aula na qual os alunos estão se divertindo, usando mais a forma oral do que a forma escrita da língua, eles percebiam isso como algo distante do aprendizado formal. Um indício dessa premissa é a frequência de “copiar” e “dever”, que estão listadas como partes favoritas, mas que não parecem ter fixado o conteúdo, visto que muitos não souberam compartilhar no questionário as palavras aprendidas ao longo do ano.

O tema “números” aparece com bastante frequência (7 ocorrências), além de estarem relacionados em duas ocorrências na expressão “desafio dos números”. Esse desafio, que também faz parte da rotina, é como um ditado de compreensão oral no qual os estudantes devem anotar quais são os números oralizados pelo professor (ou pelos alunos escolhidos para essa tarefa). Isso demonstra que o desafio é um fator motivador dentro de um ambiente controlado de aprendizagem. Quando os alunos se deparam com uma atividade na qual eles têm papel mais ativo, eles demonstram maior interesse, ainda que não tenham o conhecimento cristalizado.

Quando foram questionados, de modo informal em uma aula posterior, sobre qual era a parte favorita deles, muitos compartilharam que gostavam do “desafio dos números”.

Frisamos também a forte presença de “copiar” (6 ocorrências), muitas vezes associado com a ideia de “copiar do quadro”. Isso é um indício de que os alunos ainda privilegiam a aula de inglês centrada no quadro, ainda que não estritamente em palavras, pois os desenhos também fazem parte do cotidiano desses alunos. Vindo de uma rotina alfabetizadora, na qual estar na escola é muitas vezes copiar de um quadro, muitos alunos idealizam a aula centrada no quadro e consideram esse o único momento no qual eles estão “de fato tendo aulas de inglês”. Carvalho e Ferrarezi Junior (2018) apontam que muitas vezes a oralidade é negligenciada nas aulas da educação básica, e que isso pode transmitir aos alunos a ideia de que o aprendizado só ocorre quando é feito em alguma atividade por meio do quadro.

Destacamos também a forte presença do item “desenhar” (6 ocorrências) nas respostas dos alunos. Conforme Pinheiro (2022), Nation (2022) e Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009), destacamos que a imagem é um forte recurso não só para compreender, mas também para expressar comunicação. Por ser uma ferramenta comunicativa altamente personalizável e criativa, a expressão por meio dos desenhos é estimada pelos alunos e deve ser valorizada nas atividades. Ressaltamos a possibilidade de trabalhar histórias em quadrinhos, elucidando o vocabulário trabalhado para consolidá-lo no repertório das crianças. Também destacamos a possibilidade de criar *flashcards* ou livros artesanais a partir dos desenhos das crianças, ou até elaborar murais que expressem a identidade dos alunos, aproveitando isso em momentos de oralidade.

Também relatamos aqui algumas respostas menos frequentes, mas que foram percebidas como favoritas por alguns alunos, tais como: “a parte que o professor fala os números sem voz”, “quando o tio bota músicas em inglês”, “escrever em dupla”. Cada uma delas é qualitativamente importante para entender como os alunos se sentem motivados na aula de inglês.

O “falar sem voz” consiste na técnica de subvocalização, na qual os alunos utilizam a sua “voz mental” para compreender o professor quando ele movimenta os lábios, simulando uma palavra ou número sem, de fato, emitir sons. Essa técnica se alinha ao conceito de fala interior, proposto por Vygotsky (1991) em contraste com a fala exterior, que é aquela dirigida às pessoas ao redor do indivíduo. Ao longo de exercícios de compreensão e produção orais usando palavras em língua inglesa, ainda que de forma simples, defendemos que a criança inicia o desenvolvimento da sua “voz mental em inglês”. Ainda que de forma substancial,

consideramos que esse é um exercício no qual “a linguagem passa a organizar o pensamento da criança, tornando-se uma função mental interna” (Vygotsky, 1991, p. 60).

A música não recebeu grande destaque na pergunta de atribuir notas às habilidades (no caso, cantar). Inferimos que, para os alunos, cantar em língua inglesa é automaticamente se expor diante da turma e demanda uma fluência mínima. Por isso, ao invés de cantar (que exige produção oral mais complexa), os alunos parecem gostar mais de ouvir músicas/canções (que exigem compreensão oral) com refrãos fáceis de memorizar. Os blocos de linguagem também são construídos nesses refrãos mais simples, o que favorece a memorização e aquisição de um novo idioma, segundo Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009).

Por fim, o ato de escrever em dupla é colocado em contraste com a rotina da turma na qual os alunos comumente sentam em fileiras individuais. Ainda que não seja um fator diretamente ligado à aprendizagem de inglês, essa configuração de sentar em duplas permite que os alunos possam consultar uns aos outros para se ajudar nas tarefas, e também para que não se sintam expostos nas atividades de produção oral (seja através da repetição ou das brincadeiras propostas). Esse fator pode diminuir a ansiedade, que é um fator que compõe o elevado obstáculo/filtro afetivo na aprendizagem de um novo idioma, segundo Krashen (2009).

A partir das respostas transcritas para a pergunta (F), “Se você tivesse uma varinha mágica, como seria a aula perfeita?”, foram elencadas algumas palavras mais frequentes.

Como essa pergunta requer frases completas do ponto de vista sintático, a plataforma de contabilizar palavras não foi utilizada na pergunta (F). Optamos então por transcrever as respostas dos estudantes e enumerá-las conforme o quadro 4. Destacamos que alguns alunos não foram capazes de escrever as suas respostas, pois não sabiam escrever de forma autônoma. Logo, foi solicitado que desenhassem e, em seguida, o próprio professor perguntou ao aluno o que significava o desenho, para poder escrever a resposta de acordo com a sua opinião. Retiramos da listagem as 2 respostas que ficaram em branco e outras 4 que não abordaram o aprendizado em si, mas focaram na magia, em um aspecto fantástico/conto de fadas. Assim, o quadro 4 apresenta um total de 20 respostas para a pergunta (F).

Quadro 4: Transcrição das respostas dos estudantes para a pergunta F

Resposta	Transcrição
1	Que o professor bote um monte de palavras e a gente tente pronunciar.
2	Professor dando aula com palavra mais difícil.
3	Que eu consiga entender inglês e lembrar.

4	Teria aula de inglês todos os dias e desafio dos números para saber falar inglês
5	Estudar, aprender a ler
6	Um alfabeto em inglês (e mural com as palavras que aprendemos)
7	Escrever e cantar
8	Fazer curso de inglês. Estudar inglês. Tentar falar inglês com os amigos.
9	(O aluno desenhou professores e explicou que gostaria de mais professores em sala)
10	Se eu tivesse uma varinha, botaria mais brincadeiras que o normal.
11	Estudar e prestar atenção. Mais professores na sala.
12	Eu queria que eu aprendesse o inglês.
13	Se eu tivesse uma varinha mágica, eu deixaria o meu dever pronto.
14	Se a gente fosse para o parquinho e o tio mostrasse os nomes das coisas, tipo o sol é <i>sunny</i> .
15	Eu ia pedir pro tio me ajudar a falar inglês. Eu gostaria de desenhar.
16	Não passando tanta coisa no quadro.
17	Mandaria o tio Van pros Estados Unidos e depois ele voltaria copiando menos pra gente copiar.
18	Se eu tivesse uma varinha mágica, eu faria o tio escrever mais coisas no quadro.
19	(A aluna disse que gostaria de aprender as cores e palavras como pão, banana, café).
20	(O aluno disse que gostaria de mais desafios dos números)

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

A partir do quadro 4, observamos que a necessidade de expandir o vocabulário reflete a Hipótese de insumo de Krashen (2009). Quando os alunos solicitam um maior número de palavras ou mais tempo estudando inglês (respostas 1, 2, 4, 8 e 18), seja de forma oral ou escrita, inferimos que o léxico apresentado já foi aprendido pelos alunos e que esses buscam expandir o vocabulário como uma forma de levar o seu aprendizado a um nível seguinte.

As sugestões de ir ao parquinho (resposta 14) e dos alimentos (resposta 19) estão relacionadas a objetos e ambientes do universo infantil (Allen, 1983). Isso é um indício de que os alunos desejam outros espaços/vocabulário além da sala de aula. Ver os objetos de forma concreta e aprender o nome deles nesse contato é uma das formas de reter vocabulário, conforme Nation (2022) e Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009). Na impossibilidade de levar os alunos a espaços externos de forma concreta, os *flashcards* atendem essa representação visual direta de objeto, lugares e animais. Salientamos que, na escola onde a pesquisa foi conduzida, os alunos não têm um momento de recreação. Apesar de existir um pátio/jardim,

esse momento ao ar livre fica a critério do professor generalista (em negociação com a direção escolar) ou fica a cargo da aula de educação física.

As respostas 4, 6, 7, 10, 15 e 20 indicam que atividades lúdicas e multimodais, tais como brincadeiras, canções, e desenhos, ou seja, atividades que envolvem outras habilidades além de meramente escrever ou falar, são algo que chama a atenção das crianças e pode engajá-las mais nas atividades de inglês. Essas atividades lúdicas envolvem outras linguagens menos engessadas, o que favorece o aprendizado das crianças, conforme aponta Brown (2000).

As respostas 9, 11 e 15 indicam que alguns alunos demandam maior mediação do professor, pois este, conforme aponta Cameron (2001), é a principal fonte de insumo linguístico em sala e que pode proporcionar o suporte (*scaffolding*) linguístico para que o aluno se sinta capaz de desempenhar oralmente. Entendemos essa questão como muito delicada, pois, no contexto do ensino público, os professores especialistas têm uma carga horária semanal muito pequena em turmas superlotadas, o que diminui a possibilidade de contato do professor com os alunos de forma individualizada.

Enquanto as respostas 13, 16 e 17 falam da resistência ao dever de cópia, as respostas 3, 5 e 12 indicam que os alunos têm vontade de aprender inglês, apesar das dificuldades. Os termos “entender, lembrar, estudar, aprender” remetem à dificuldade de compreensão e retenção do léxico ensinado. Ressaltamos que é necessário bastante insumo de compreensão para um momento posterior de expressão linguística, conforme apontam Cameron (2001) e Richards e Rodgers (2014) quando abordam metodologias de ensino como a Resposta Física Total.

O questionário, contendo perguntas fechadas e abertas, foi essencial para entender como os alunos veem a aprendizagem de inglês: suas preferências, dificuldades, desejos e angústias. Ele foi um instrumento muito importante para que o professor possa, de alguma forma, pensar em atividades orais que consigam integrar os alunos, principalmente considerando aqueles que têm dificuldade na escrita. Apesar de se tratar de um grupo de terceiro ano do ensino fundamental no contexto de ensino público, com média de 8 anos de idade, consideramos essas respostas válidas para que outros professores de língua inglesa atuantes nos anos iniciais possam elaborar atividades que integrem mais os seus alunos, atendendo, na medida do possível, à demanda deles, por outras atividades além da tradicional cópia do quadro.

5.2 Análise do diário de campo

O diário de campo (ver apêndice B) foi implementado através da metodologia de observação participante. Ao longo de oito (8) aulas, o professor observou o comportamento da turma, fazendo anotações no próprio quadro para controlar o tempo e para tomar nota de alguns aspectos da aula (como aluno destaque, dificuldade em certa palavra etc.). Como os alunos têm entre 8 e 9 anos, foi necessário supervisioná-los para evitar conflitos, por isso optou-se por inicialmente fazer registros de voz do professor para transcrição e análise posterior. Além disso, foram utilizadas fotos do quadro para reflexões e análises posteriores. A seguir, no quadro 5, apresentamos algumas dessas transcrições, para posterior comentário.

Quadro 5: Transcrição de trechos das gravações do professor

Trecho	Transcrição de áudio
Trecho A (Aula 2)	Demorei 15 minutos com a atividade das plaquinhas. Os alunos repetiram primeiro em grupo. Depois repetiram individualmente. Shhhh (silêncio). Ah, colou no quadro quem sabia falar a palavra em inglês. Tentar sempre chamar duas meninas e dois meninos. Após colar no quadro, pedi para desenhar e pintar. Fiz com eles a musiquinha breve: <i>draw and color, de de de draw and color. Draw and color, de de de draw and color.</i>
Trecho B (Aula 2)	Eles se alegram muito mais quando é correndo e parecem aprender. Os mais tímidos também sentem vontade de ir. Ah, inclusive os que não, não são letrados, os que não são alfabetizados (exemplo [não citar nome dos alunos]). É importante, é importante não fazer a atividade toda de uma vez de desenhar e pintar, porque ela tem que ser retomada depois, porque a atividade de encostar, de correr é muito cinestésica e eles podem ficar muito agitados se for pro final.
Trecho C (Aula 2)	Aparentemente os alunos gostaram mais da brincadeira de telefone sem fio, porque é uma brincadeira que todo mundo gosta [segundo a própria opinião deles]. E aí eu fiz com eles mesmo sentados [nas cadeiras]. É bom que não movimentam muito as crianças. Pode ser utilizada como uma atividade final para que possam fazer e irem se acalmando.
Trecho D (Aula 2)	O barulho resultou em três crianças que ficaram com dor de cabeça e, e de certa maneira incomodadas [...]. Então, essa questão da alegria das crianças ao ver os pontos... É importante os pontos, mas [é necessário] encontrar uma maneira de, eh, eh, de fazer com que eles façam as coisas direito sem gritar.
Trecho E (Aula 3)	Os alunos demonstram interesse nos <i>flashcards</i> . O aluno [não citar nome do aluno] falou algumas palavras. O aluno [não citar nome do aluno] demonstram muita facilidade assim. [não citar nome do aluno] também, excelente. [não citar nome do aluno] tem um pouco de timidez para falar sozinha. Quem falou sozinho foi [não citar nome dos alunos] com dificuldade.
Trecho F (Aula 3)	Alguns deles reforçaram que na aula anterior eles não tinham escrito [a palavra das profissões], que eles só tinham feito os desenhos [e mesmo assim nem tinham feito de todas as profissões]. Por exemplo, [não citar nome do aluno] só tinha desenhado o bombeiro. Não tinha feito o cozinheiro, não tinha feito outras

	profissões, e sequer tinha escrito [as palavras em inglês]. Eh, outra pessoa, [não citar nome do aluno], que fez desenhos lindos, lindos, lindos. Ela fez os quatro desenhos, mas não fez as palavras.
Trecho G (Aula 4)	Consegui fazer a atividade da roda, que seria tipo batata quente, de início tentei implementar com 5 cartões mas não funcionou muito. Percebi que era melhor com 1 cartão por vez. Não conseguiram pegar o cartão direito porque é muito reto e escorregadio. Então substituí por um objeto mais firme, tipo um livro maior ou ursinho. Quando parava de cantar a música, o aluno que estava segurando o objeto só ia ficar na roda se lembrasse o nome da profissão em inglês. Todo mundo da roda lembrou, eles respeitaram a vez e lembraram.... fiquei muito contente.
Trecho H (Aula 4)	Uma das alunas estava pronunciando a palavra <i>cock</i> , imagino que pela influência da escrita. Aí um aluno corrigiu a aluna, ele disse “não é <i>cock</i> , é <i>cook</i> ”. Foi algo muito interessante ver que a pronúncia ficou fixa pra aquele aluno, independente da escrita. Né, a imagem, a meu ver, ela atingiu pra esse aluno, e pra muitos outros, esse potencial de que uma imagem é associada a um som, a uma palavra sonora. Isso foi muito positivo.
Trecho I (Aula 5)	Como eram só 4 plaquinhas, <i>spring summer autumn winter</i> . Fiz o <i>drilling</i> por fileiras. Achei que assim funcionou. <i>What ____ is this? (season)</i> . Fiz perguntas por fileira como revisão e eles acertaram a maioria. [...] Depois de fazer o <i>drilling</i> , escrevi as palavras no quadro. E aí eu perguntei “quem tá com a plaquinha <i>spring/winter</i> ?”. Fui alternando. Aí quem tava segurando a plaquinha teve que olhar pra lembrar se sua plaquinha era aquela palavra. [...]
Trecho J (Aula 5)	Os alunos demonstraram interesse em ficar na frente [da turma] pra oralizar [durante a brincadeira] como se fossem o líder. Foi importante chamar uma outra criança para que fizesse o sinal, porque eles não conseguem pegar o caderno, ler, falar, e dar o comando. Então tem que ser duas crianças.
Trecho K (Aula 5)	Alguns alunos não quiseram participar da atividade de correr. Não sei se por medo de se machucar, não sei se por não achar graça. Tenho que avaliar isso com eles [...]. Alguns não queriam correr, enquanto outros queriam ir várias vezes. [...]. Para que a atividade encerrasse em um tom mais livre, mais leve, mais silencioso, pedi que eles desenhasssem qual era a estação favorita e o porquê, e a aula terminou dessa forma.
Trecho L (Aula 6)	Alguns alunos olharam no caderno. Aí eu falei, “sem olhar no caderno, como é que fala isso aqui?”. Eles começaram a falar sem olhar pro caderno. Então é bom olhar porque aí tem o recurso [escrito], mas o ideal é que eles lembrem sem ter acesso à forma escrita, porque isso funciona como um teste de que eles lembram da palavra. O modo de introduzir a pergunta, como o orientador disse, como já apontado na defesa, perdão, na qualificação. O ideal seria inserir esse léxico em uma frase, ainda que curta, ainda que uma pergunta ou resposta simples, pra que seja de fato comunicativo, tem que ter uma interação, um bate bola, um <i>ping pong</i> . Essa tá sendo minha dificuldade, eu tentei implementar na hora de chamar alguns alunos líderes, pra que eles falassem a frase “ <i>What is this?</i> ”. Eu ensinei a palavra <i>what</i> . Fiz o reforço nela. É interessante que as palavras que vão conduzir ou que vão estar sendo repetidas de algum modo, elas têm que ser destacadas. Tentei fazer musical num passo de 5 falas, tipo assim “ <i>What what what is this?</i> ”.
Trecho M (Aula 6)	O objetivo é sempre a espontaneidade, a fala deles. Como se eles estivessem brincando de falar sons novos, assim como quando a criança, segundo a Michele Kail, e segundo o livro de oralidade na educação básica, as crianças na educação básica, elas balbuciam barulhos. Então essa repetição delas numa conversa

	paralela, ou seja, fora da instrução explícita, pode demonstrar um balbuciar mais complexo e mais consciente, significando que a criança tá vendo importância naquilo [...]. Destaque para alguém que falou “ <i>very good</i> ”, eu não lembro quem foi, e para “ <i>what what what is this?</i> ” que parece uma construção chiclete e as crianças tendem a repetir isso apenas pelo puro prazer de estar sonorizando algo diferente, engraçado. Então quando for inserir as palavras, os <i>flashcards</i> , sugiro sempre atrelar a alguma estrutura melódica, que seja fixa, mas que possa variar a pergunta ou a resposta. <i>What what what is this? It’s a cashier. It’s a cleaner.</i>
Trecho N (Aula 6)	É importante deixar a massinha fora, porque quando a gente guarda os cartões, os <i>flashcards</i> com a massinha, eles grudam de um jeito que é difícil de sair. Então eu tive uma complicação com isso na hora, pra separar alguns <i>flashcards</i> , mas depois deu certo [...]. Eu trabalhei com a noção de <i>family</i> como palavra-chave, e a partir daí eu estiquei <i>big family</i> , <i>small family</i> , <i>how many people in this family</i> , e aí contei com eles. Então, eles mesmos escutaram a palavra <i>people</i> e foram tentando contar, “ <i>people six</i> , opa desculpa tio errei”. Isso demonstra que eles estão cristalizando algumas palavras, frases. E a tentativa de eles juntarem [as palavras para formar pequenas frases/sintagmas] pra falar algo válido que a gente pode destacar como fluência.
Trecho O (Aula 6)	A atividade de família, por ser algo muito subjetivo e algo muito pessoal, porque, por exemplo, cachorro, transporte, roupa, estação do ano, profissão, é algo externo a eles. Mas sempre que se fala em família, é algo muito pessoal. Ou se for algo que todo mundo possa falar, tem que ser algo famoso, como a família dos <i>Simpsons</i> , que eu trabalhei ano passado. É necessário trabalhar um referente comum, ou aproveitar o referente deles.
Trecho P (Aula 8)	Foquei em trabalhar um pouco de avaliação, não fiz nenhum jogo com eles. Comecei explicando o que seriam as famílias, família grande, pequena. <i>grandpa/grandma</i> . E uma coisa que fez toda a diferença a meu ver foi ter separado todos os <i>flashcards</i> , desde profissões <i>jobs</i> até estações e até essa última que é família né. Separei tudo em uma mesa, três mesas agrupadas. E aí fui chamando de 2 em 2 alunos. [...] A estrutura era “ <i>touch cleaner, touch</i> alguma coisa”. [...] [Os alunos] foram muito bem. Recomendo utilizar uma mesa grande e chamar alunos em momentos aleatórios da aula para poder checar a compreensão deles. De repente isso pode ser feito com os alunos que demoram pra copiar ou que não conseguem pegar a explicação com a turma, e aí eu consigo fazer interferências, uma mediação mais pontual, só com os alunos que precisam de mais ajuda. Fiquei muito surpreso com os alunos [não citar nome], que eram alunos que não demonstravam muito interesse, mas que quando eu falava o nome das plaquinhas, eles encostavam certinho. [...] <i>What what what what is this?</i> Essa foi a estrutura frasal para que eles falassem o nome da palavra. Eu tô praticando a pergunta pra que eles respondam o nome do <i>flashcard</i> , a palavra, o item isoladamente. Ainda é uma dificuldade trabalhar o léxico em uma frase. [...] Essa é uma estratégia que pode ser utilizada para avaliar a compreensão [oral] dos alunos.

Fonte: adaptado pelo autor – *TurboScribe*, 2026

No quadro 5, podemos observar a voz do professor como narrador, conforme Zabalza (2004), relatando as experiências vividas e observadas em sala de aula, trazendo alguns aspectos

mais descritivos e outros mais reflexivos, quase como um diálogo consigo mesmo para registrar o que deu certo, o que deu errado, e ponderando de que maneira realizar uma determinada atividade futuramente.

Ressaltamos que o professor acompanhou a turma em um curto período letivo devido ao fato de ter aguardado dois meses para receber a autorização do setor de convênio e pesquisas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Esse período da coleta de dados foi de oito aulas, que ocorreram ao longo de novembro e início de dezembro de 2025. A fim de otimizar o curto período do ano letivo restante para obter dados para a análise, o pesquisador encontrou a solução de dar aula duas vezes por semana na turma observada, com carga horária de 1h40min em cada aula, mediante acordo com a professora generalista.

A maior parte dos áudios foi gravada pelo professor em um momento no qual os alunos estavam realizando alguma tarefa escrita ou desenhando, ou assim que o professor saía da sala de aula. Ressaltamos que a elaboração do diário de campo foi realizada em três etapas. Primeiro foi realizado um áudio no mesmo dia de cada aula. Alguns dias depois, o professor ouviu os áudios para fazer complementações. Por fim, os áudios foram transcritos por meio do site *TurboScribe*, em dezembro de 2025, para que fosse possível complementar os relatos com uma análise mais reflexiva sobre o que foi relatado. Zabalza (2004, p. 16) aponta que “a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos”. Assim, observamos que os trechos do quadro 4 alternam entre relatos objetivo-descritivos e reflexivo-pessoais, características que compõem um diário frutífero para análise metodológica, segundo Zabalza (2004).

Como são oito diários extensos, elencamos apenas alguns trechos no quadro 4 para ilustrar o desenvolvimento das aulas do ponto de vista descritivo e reflexivo. A seguir, realizamos alguns agrupamentos que esclarecem o modo como os *flashcards* foram utilizados ao longo das aulas.

Os trechos B, H, e P destacam a importância dos *flashcards* para alunos que não são alfabetizados ou que têm pouco engajamento prévio. Sem acesso à forma escrita, no trecho H houve um aluno que corrigiu a colega sobre a pronúncia da palavra “*cook*”. Ou seja, esse aluno com um desempenho um pouco superior mediou a fala da sua colega de forma espontânea, corroborando os pressupostos de Vygotsky (1991) quando à mediação entre um indivíduo mais experiente em relação a outro menos experiente.

Conforme o trecho F, nem sempre os alunos têm o mesmo desempenho ao copiar do quadro, sejam palavras ou desenhos, então alguns podem acabar a aula com o dever incompleto. Por isso, os *flashcards* são uma ferramenta que os estudantes podem acessar como um glossário visual para o vocabulário apresentado anteriormente (Rodrigues, 2016). Esse glossário visual, junto das práticas cotidianas de oralidade, reforçam um hábito linguístico e estimulam a retenção lexical do aluno.

Enquanto os trechos A e I relatam uma repetição explícita (*drilling*) com o uso dos *flashcards*, pois o vocabulário estava sendo introduzido, os trechos C, G e L relatam uma prática contextualizada na brincadeira, que se mostra relevante para os alunos na medida em que traz a urgência de compreender/produzir o vocabulário aprendido no momento do “aqui e agora” (Brown, 2000).

Os trechos A, L, M e P destacam a melodia e uma repetição musicalizada que complementa o uso dos *flashcards*. Destacamos que a repetição das frases “*Draw and color*” e “*What, what. what is this?*” de forma musicalizada resultou na aprendizagem dos alunos. Por exemplo, no trecho M, um aluno repetiu a frase “*What is this?*” sem o comando do professor, pelo puro fato de estar sonorizando algo diferente e musicalizado. Além disso, ao longo das aulas, outros alunos tiveram facilidade em produzir essa frase, que era utilizada para desafiar os alunos a responderem o nome de um *flashcard*. Esses blocos de linguagem favorecem a memorização e aprendizagem de um idioma, segundo Szpotowicz e Szulc-Kurpaska (2009).

Os trechos D, N, O relatam questões mais procedimentais, com o objetivo de tornar o uso dos *flashcards* mais produtivo em atividades futuras. O trecho D, por exemplo, relata um ponto delicado, que se trata sobre o controle de turma e respeito à dinâmica dos jogos para que os próprios alunos não tenham nenhum mal-estar devido aos gritos. Esse registro foi importante para uma conversa posterior com a turma. O trecho N relata um procedimento que pode parecer simples, mas afeta a utilização da ferramenta: guardar os *flashcards* da maneira correta sem os adesivos grudados. No trecho O, percebemos a reflexão do professor quanto à diferença entre imagens com referentes mais objetivos (tais como lugares, roupas, objetos etc.) e imagens com referentes mais subjetivos (tal como ocorreu com o tema família).

O trecho P traz um relato importante para compreender como avaliar o desenvolvimento dos alunos de forma mais individualizada. Essa atenção dada pelo professor aos alunos de forma mais reservada, sem que a turma toda esteja observando, foi algo destacado no questionário semiestruturado (respostas no quadro 3), quando alguns alunos responderam que gostariam de

mais professores em sala e que o professor os ajudasse a falar inglês. Inferimos aqui que alguns alunos têm medo de exposição diante da turma e que por esse motivo optam por não participar das atividades espontaneamente, conforme o trecho K do quadro 4. Quando estão em contato apenas com o professor, o filtro/obstáculo afetivo (Krashen, 2009) desses alunos diminui, deixando-os mais propensos a absorver o vocabulário e estruturas frasais.

Sobre o planejamento das atividades, foi essencial diluir a duração das atividades orais a fim de manter o controle da turma, visto que, no contexto de escola regular, os professores especialistas (de língua inglesa, educação física, artes e roda de leitura) atendem a turma no tempo de planejamento da professora generalista. Ou seja, após o horário da aula, o professor de língua inglesa deve sair de sala para que outro professor especialista das disciplinas listadas acima entre em seu lugar. Para a organização da escola, esse controle de turma é fundamental, a fim de evitar que a turma seja entregue agitada para o próximo professor. Desse modo, as atividades mais agitadas, que envolviam brincadeiras corporais, foram diluídas ao longo da aula em vez de serem aplicadas apenas no final.

Salientamos que em três (3) aulas houve operações policiais no entorno da escola, o que reduziu bastante a frequência de alunos na turma, praticamente pela metade. Essa ausência de alunos é um fator importante, pois afeta a percepção e aprendizagem deles com a ferramenta *flashcards*. Isso motivou a necessidade de chamar alguns alunos para uma breve checagem de compreensão individualizada (denominamos avaliação processual), com o objetivo principal de compreender o seu desempenho.

Quadro 6 – Sequência de aulas observadas e temas abordados

Aulas observadas	Temas abordados e atividades orais
Aula 1	Questionário em sala. Orientações e suporte aos alunos que não escrevem de forma autônoma.
Aula 2	<i>Flashcards</i> de profissões: <i>firefighter</i> , <i>cleaner</i> , <i>veterinary</i> , <i>cook</i> . Atividades: escutar e tocar (P-5), mímica (P-3), telefone sem fio (P-6), leitura labial (P-9)
Aula 3	Revisão 4 profissões em frases + <i>cashier</i> , <i>driver</i> Atividades: escutar e tocar (P-5), correr (P-5), achar os <i>flashcards</i> escondidos (P-1)
Aula 4	Revisão 6 profissões Atividades: roda batata quente (P-7), mímica (P-3), história em quadrinhos (P-4).
Aula 5	Estações do ano: <i>spring</i> , <i>summer</i> , <i>autumn</i> , <i>winter</i> Atividades: escutar e tocar (P-5), correr (P-5), leitura labial (P-9), telefone sem fio (P-6) + <i>What is this?</i> + avaliação processual

Aula 6	Revisão profissões e estações do ano. Introdução família (baby, dad, mom, big family, small family) + What is this? Atividades: escutar e tocar (P-5), achar os <i>flashcards</i> escondidos (P-1).
Aula 7	Prática da estrutura “What is this?” E a resposta “It’s...”. ou “I don’t know” com todos os temas ensinados. Atividades: leitura labial (P-9), melodia com pergunta/resposta “What is it?” (P-10), telefone sem fio (P-6) + avaliação processual
Aula 8	Revisão pergunta e resposta com <i>flashcards</i> + avaliação processual Atividades: pergunta/resposta “What is it?” com melodia (P-10),

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

Elucidamos, a partir do quadro 6, que foram trabalhadas três famílias semânticas ao longo das aulas: profissões, estações do ano e família. As siglas P-número no quadro 6 representam as propostas de atividades realizadas ao longo das aulas. No total são 13 propostas, que não puderam ser aplicadas na sua totalidade devido aos fatores de tempo e confecção de material. Em cada aula, foram

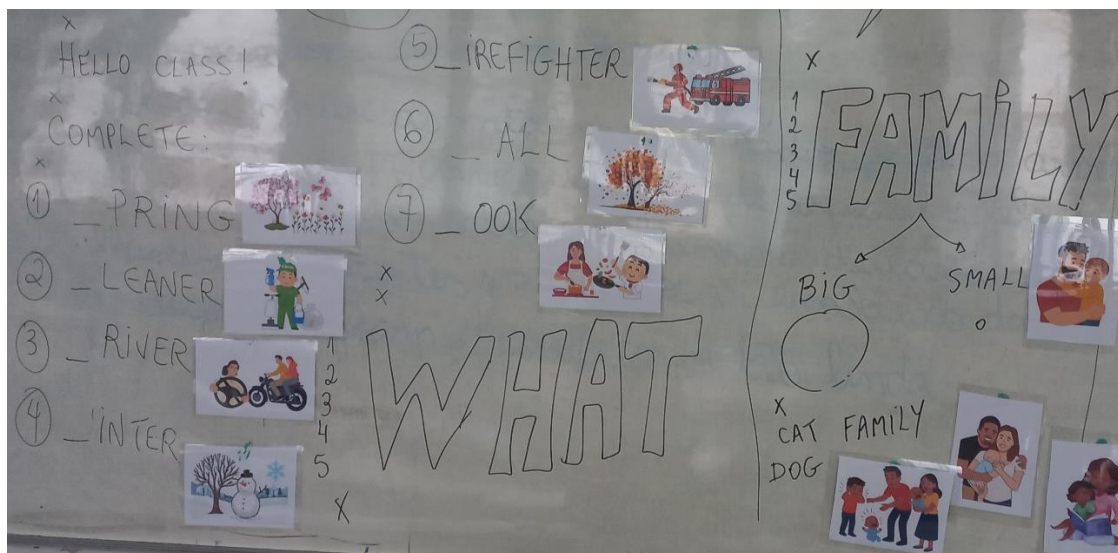
Retomamos, nas aulas 2, 5 e 7, uma atividade já empregada anteriormente: a leitura labial dos números. No entanto, dessa vez a estratégia foi empregada com os *flashcards* sob a forma da atividade P-9. Nessas aulas, quando o professor mostrou o cartão e fez a subvocalização (técnica de leitura labial), o *flashcard* funcionou como um suporte visual, oferecendo segurança ao estudante, pois é algo concreto e familiar e que estimula a memória. Ao visualizar a imagem e associar com a subvocalização da palavra feita pelo professor, os alunos transformaram em fala exterior (Vygotsky, 1991) aquele vocábulo ou frase que estava armazenado na sua memória, em seus pensamentos.

Ilustramos, a seguir, a figura 7, com a revisão dos temas profissões e estações do ano, assim como a introdução do tema família. Essa figura 7 representa um momento da aula 6, que foi uma revisão dos temas ensinados anteriormente: profissões e estações do ano. Aproveitamos esse momento de revisão para praticar a consciência fonológica dos estudantes em um exercício no qual eles deveriam adivinhar a primeira letra baseados nas palavras oralizadas pelo professor.

Assim, os alunos que faltaram nas aulas anteriores devido às operações policiais na região puderam praticar a compreensão oral desse vocabulário. Não foi solicitado que os alunos desenhassem novamente, pois já haviam registrado os desenhos em seus cadernos nas aulas anteriores, mas, sempre que possível, retomamos a palavra de modo visual com os *flashcards*,

pois eles são o recurso que recupera a memória dos alunos, conforme apontado por uma das estratégias de Nation (2022).

Figura 7: Fotografia do quadro – revisão dos temas



Fonte: arquivo do autor, 2025

Após a transcrição dos áudios do professor-pesquisador, foi escrita a segunda parte do diário, na qual são feitas reflexões sobre essas memórias. Zabalza (2004) descreve as posições complementares que estão contidas no diário:

a do ator (o que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); a do narrador (o que a conta, situando-se fora da ação) e a do pesquisador (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas). (Zabalza, 2004, p. 26)

Desse modo, o diário carrega elementos objetivos/descritivos e subjetivos/reflexivos, permitindo ao professor ter múltiplos olhares sobre a experiência da aula: a partir do que vivenciou na aula, do que narrou/transcreveu e do que refletiu/analizou nos diários de campo.

Sobre os dados coletados no diário de campo, foram transcritos diversos arquivos seguindo as etapas de Bardin (2016) na fase de pré-análise (organização, leitura flutuante, objetivos de análise, preparação do material). A organização sequencial (de forma cronológica), a leitura flutuante e a preparação do material (transcrevendo os diários de campo de voz) demandou muito tempo. Uma vez que os dados já estavam preparados, avançamos para a etapa seguinte, que consiste na exploração do material. A partir desse momento foi feita uma leitura mais profunda, seguida da codificação dos dados em temas.

Uma vez codificados os diários de campo e as rodas de conversa, esses códigos foram separados em um arquivo de texto simples (extensão .txt) para ser submetido à contagem de frequência de palavras na plataforma Linguística Insite, já utilizada na análise dos dados coletados no questionário inicial com os alunos. Esses dados do diário de campo não foram misturados com os do questionário inicial por entendermos que provêm de momentos diferentes: antes de participar das atividades com *flashcards*, durante e após participar de atividades com *flashcards*.

Elaboramos uma tabela com as palavras mais frequentes nos códigos referentes aos diários de campo. Tais códigos foram criados pelo pesquisador baseado na incidência de repetição de palavras, ou baseado no tema do assunto abordado. Abaixo seguem algumas trincas mais frequentes de códigos elencados a partir do mesmo corpus.

Tabela 6 – Trincas de códigos mais frequentes nos diários

Posição	Palavras	Ocorrências
1	verificação de aprendizagem	9
2	integração de habilidades	7
3	regras e combinados	6
4	controle de turma	4
5	melhora na participação	3
6	papel dos alunos	3

Fonte: adaptado pelo autor - Linguística Insite, 2026

A trinca de códigos mais frequente na tabela 6 é “verificação de aprendizagem” (9 ocorrências). Visto que a proposta curricular dos anos iniciais do EF na rede municipal do Rio de Janeiro não prevê uma avaliação formal em língua inglesa, entendemos que essa análise deve ocorrer no cotidiano das aulas. Ou seja, para acompanhar o desenvolvimento da oralidade da turma, o professor deve estruturar momentos que permitam interações orais. Desse modo, as propostas do *e-book* com os *flashcards* permitem que o professor analise o desenvolvimento do aluno ao longo das aulas. Mais adiante, na figura 10, o pesquisador sugere uma atividade pontual com *flashcards* direcionados aos alunos que não interagem nas propostas devido à timidez.

Quanto ao código “integração de habilidades” (7 ocorrências), observamos que os *flashcards* estimulam não apenas o auditivo e o visual, mas também o cinestésico e o lúdico em atividades como “faz-de-conta”, como sugere Brown (2000), por meio da mímica ou histórias em quadrinhos. Ou seja, o desenvolvimento da compreensão e expressão oral dos alunos é

mediado pelos *flashcards*, que integram aspectos físicos/cinestésicos e socioemocionais, conforme aponta o Quadro de Referência para a Oralidade (Millard; Menzies, 2016).

A alta incidência dos códigos “controle de turma” e “regras e combinados” indica que as regras são essenciais não apenas para manter a rotina em sala de aula (Cameron, 2001), mas também para que os alunos respeitem os turnos de fala em uma atividade oral (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018). Destacamos que os *flashcards* evidenciaram visualmente a importância desses turnos de fala para os alunos, pois as atividades demandavam que alguém falasse primeiro para que o outro pudesse responder depois, seja com uma resposta física ou verbal. Ainda assim, entendemos que o ato de implementar a ferramenta não obteve um resultado imediato. Foi necessário conscientizar os alunos quanto à importância de respeitar os combinados para que as atividades com os *flashcards* funcionassem de maneira adequada e produtiva. Desse modo, ao reforçar o “papel dos alunos” (trinca com 3 ocorrências), principalmente nas atividades de oralidade, foi observado que eles mesmos passaram a regular a pronúncia de colegas que falavam as palavras sem a acentuação adequada.

Ao participar de atividades com os *flashcards*, os alunos constroem um aprendizado baseado na experiência (Brown, 2000), vivenciando os gêneros primários (Bakhtin, 1997) das brincadeiras com uma linguagem que está menos baseada no planejamento e mais baseada na espontaneidade, na urgência do aqui e agora. Nesse contexto, observamos uma “melhora na participação” (trinca com 3 ocorrências) da turma como um todo. Ressaltamos que a diferença de participação foi mais notável com os alunos menos fluentes na leitura/escrita, uma vez que o insumo linguístico era oralizado ao invés de escrito, e estava inserido em uma prática do universo infantil. Também relacionamos a melhora na participação da turma ao realizar atividades que fossem diferentes da tradicional cópia do quadro, conforme a resistência de alguns alunos (ver quadro 4). Enquanto a cópia do quadro deixa o aluno numa postura passiva, as atividades com *flashcards* fazem o aluno assumir uma postura ativa sobre o próprio aprendizado.

Os códigos foram baseados nos diversos temas identificados na narrativa do diário de campo. Ressaltamos que esses diários não foram construídos de uma única vez, mas, sim, por meio de um trabalho processual, no qual o professor trouxe elementos objetivos/descritivos em um primeiro momento e subjetivos/reflexivos (Zabalza, 2004) em um segundo momento. A seguir, elaboramos o quadro 7, para agrupar os códigos que possuem temas semelhantes em categorias.

Quadro 7 – Categoria e agrupamento de códigos nos diários

Categoria	Códigos baseados no tema
Emoção	• Afeto • Alegria com brincadeira • Sentir-se à vontade • Desconforto (falar individualmente) • Frustração (competição)
Motivação	• Melhora na participação • Relevância da aula • Papel dos alunos • Feedback como estímulo (para ser líder) • Participação em grupo (apoio turma)
Disciplina	• Controle de turma • Regras e combinados
Ludicidade	• Mediação no jogo • Brincadeiras (mímica, cinestesia, HQ, roda) • Desafio como estímulo (novidade)
Procedimentos	• Tarefa incompleta • Mediação professor (scaffolding) • Rever procedimento (etapa, modelo) • Tema (objetivo ou subjetivo)
Multimodalidade	• Melodia • Integração das habilidades • Recurso visual e sonoro • Multimodalidade
Avaliação processual	• Verificação de aprendizagem (na brincadeira, no desafio, individualmente) • Desafios • Mediação do professor
Oralidade	• Repetição espontânea • Pronúncia (mediação da turma) • Compreensão e produção • Uso (ou similaridade) com L1 • Do léxico até a frase
Representação cultural	• Representatividade e diversidade

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

A técnica utilizada, conforme ilustrado pelo quadro 7, é a análise categorial. Segundo Bardin (2016, p. 201), essa técnica é feita por meio de “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”, que podem ser baseados nos temas que surgem no gênero analisado, neste caso, os diários de campo.

A incidência do código “desafio” está alinhada com a Hipótese de Insumo de Krashen (2009), pois alguns alunos comentam ser necessário aumentar o número de palavras para que possam aprender mais inglês. O “afeto”, código com alto índice de repetição, é apontado por Krashen (2009) na hipótese do filtro afetivo como um fator que influencia o aprendizado e está presente tanto no diário quanto na roda de conversa. Assim, criar um ambiente afetivo predispõe os alunos a falarem mais inglês, ou pelo menos tentarem sem medo de serem julgados. Vale mencionar que, quando o professor perguntou se algum aluno sentiu algo negativo sobre os *flashcards* durante as aulas, a turma reagiu com espanto com essa possibilidade, demonstrando total aceitação da ferramenta.

Analizamos a narrativa dos diários de campo (oito no total, referente a cada aula realizada), e como os eventos relatados demonstram o funcionamento (ou não) dos *flashcards* para estimular a oralidade na turma observada. Retomamos o objetivo geral da pesquisa: investigar como a oralidade em língua inglesa pode ser estimulada por meio do uso dos *flashcards*. Também ressaltamos que as atividades foram aplicadas conforme o quadro 6, sempre recorrendo ao gênero das brincadeiras. Na maior parte das brincadeiras, os alunos eram divididos em grupos A e B a fim de estimular a competição e cativar a sua atenção.

As nove categorias elencadas no quadro 7 foram criadas para desmembrar a narrativa do diário de campo nas seguintes dimensões: emoção, motivação, disciplina, ludicidade, procedimentos, multimodalidade, avaliação processual, oralidade e representação cultural. Desse modo, observamos que as atividades desenvolvidas para estimular a oralidade são atravessadas por diversos fatores.

As categorias identificadas dialogam com os pressupostos socioculturais da aprendizagem na perspectiva de Vygotsky (1991), ou seja, o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa ocorre por meio da interação social e da mediação. Além disso, o professor procurou criar um ambiente acolhedor e de colaboração mútua para que os próprios alunos pudessem ajudar uns aos outros, sem que o professor atribuísse para si o papel de “único detentor do saber”.

A categoria emoção evidencia que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se restringe a aspectos cognitivos, mas também se baseia no campo afetivo estabelecido na interação das pessoas. Assim, os códigos “afeto, alegria com brincadeiras” e “sentir-se à vontade” indicam a construção de um ambiente emocionalmente seguro, condição que favorece a oralidade dos alunos. Por outro lado, o desconforto ao falar individualmente e a frustração em contextos de competição sugerem que a exposição individual resulta na elevação do filtro

afetivo, o que pode dificultar a produção oral (Krashen, 2009). Nas aulas, observamos que as brincadeiras com os *flashcards*, em sua maioria, reduzem o nível de tensão dos alunos. Eles se arriscam a participar motivados por emoções positivas (afeto, alegria, adrenalina), participando ou vendo os colegas participarem. Muitas vezes, quando ganhavam a competição (de times A e B), os alunos eram ovacionados pela turma. Já quando errassem, não havia um julgamento, mas um encorajamento para que outros alunos fossem escolhidos e demonstrassem seu conhecimento para tomar esse lugar de protagonismo.

A categoria motivação também aparece associada às brincadeiras, tais como: correr na sala e encostar na figura correta, acertar a palavra no telefone sem fio, adivinhar a palavra a partir da mímica apresentada. Ao enxergar mais relevância nas aulas, os alunos demonstraram melhora na participação, pois o aprendizado era desenvolvido em brincadeiras oralizadas e cinestésicas, focadas no “aqui e agora” (Brown, 2000). Após atividades de repetição em coro, o professor perguntava quem conseguia produzir oralmente os nomes dos *flashcards* sozinho. Inicialmente, poucos alunos se manifestavam, mas isso acabou motivando outros alunos a se arriscarem também, uma vez que esses voluntários eram escolhidos como líderes para dar as coordenadas da brincadeira. Ou seja, até o fim das aulas cada vez mais alunos se arriscavam a falar as palavras, com a intenção de serem líderes ou simplesmente participando ativamente nas aulas.

A categoria disciplina demonstra que os combinados com a turma e a manutenção desses combinados são essenciais para controlar a turma e para realizar as atividades com os *flashcards*. Apesar de os *flashcards* serem utilizados em brincadeiras, foi necessário estabelecer turnos de fala (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018), assim como conversar com os alunos sobre o modo como o barulho da conversa impede que a brincadeira aconteça, pois as próprias brincadeiras como gênero (Bakhtin, 1997) possuem regras para que elas funcionem. Por exemplo, para esconder os *flashcards*, na aula 3, foi necessário que todos os alunos estivessem de olhos fechados. Também nessa aula foi necessário que os alunos respeitassem o sinal para correr na atividade de encostar nos *flashcards*. Muitos dos alunos se alegravam ao acertar as palavras, conforme mencionado acima, e comemoravam gritando ou correndo pela sala, principalmente os meninos. Apesar de fazer parte da camada afetiva da criança, esse comportamento não deve retirar o objetivo pedagógico da brincadeira, pois há um limite entre brincadeira direcionada com fins pedagógicos e brincadeira livre. Assim, o professor teve que retomar os combinados ao longo das aulas ou propor outras dinâmicas mais silenciosas para que o grupo vitorioso pudesse comemorar. Reiteramos que os combinados sobre respeitar as

regras das brincadeiras foram retomados ao longo das aulas, pois isso cria hábito e rotina até que a turma pudesse entender como aquela atividade funciona.

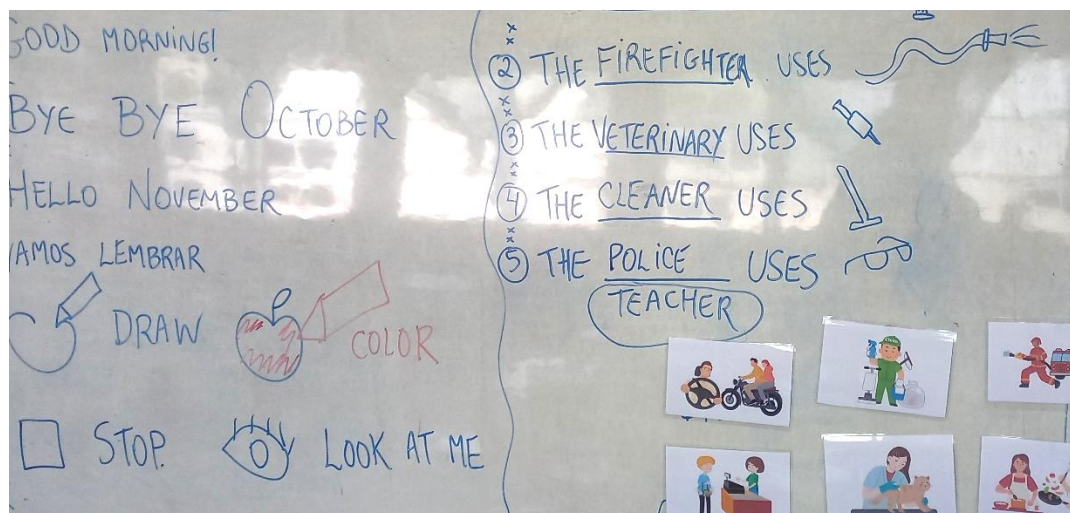
A ludicidade se destaca nessas atividades, pois as brincadeiras são atividades mais dinâmicas do que as atividades estáticas de cópia de quadro, permitindo que os alunos aprendam os blocos de linguagem (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska, 2009) de forma implícita. Existe uma preocupação com a linguagem, por conta das regras e do propósito pedagógico, mas essa preocupação linguística está em um lugar mais implícito, enquanto o objetivo da brincadeira se torna mais explícito. Jogar, ou seja, participar da atividade, se torna mais importante do que acertar gramaticalmente, ou seja, a função lúdica da brincadeira acaba tendo mais peso na percepção dos alunos e por isso eles participam mais. Ao longo das atividades (mímica, dinâmicas cinestésicas, histórias em quadrinhos e jogos em roda), as crianças interagem entre si ou com o professor e, quando alguém fazia algo que estava fora da regra, as próprias crianças faziam a mediação para que a atividade ocorresse conforme o esperado.

Na categoria procedimentos, a mediação do professor (*scaffolding*) aparece de forma recorrente, evidenciando o papel do docente como mediador do processo de aprendizagem (Vygotsky, 1991). Os registros do dever no caderno dos alunos também devem estar minimamente completos, pois os registros escritos e desenhos são uma forma de o aluno poder retomar aquela oralidade praticada em sala de aula. Nesse sentido, é esperado que os alunos façam algum exercício de leitura/escrita, ainda que mínimo, pois uma aula totalmente oralizada demonstra ser muito cansativa para o professor, porque demanda muito esforço vocal.

Em salas superlotadas, mesmo reforçando as regras, os alunos podem apresentar indisciplina (correndo ou gritando). Assim, recomendamos que as atividades oralizadas sejam fragmentadas e intercaladas com outras atividades mais calmas, de desenho e/ou escrita de palavras simples. Na figura 8, que representa um momento da aula 3, vemos a revisão das profissões. A proposta, nessa aula, era de inserir o vocabulário em frases simples, mais uma vez fazendo a prática de compreensão oral com os alunos. Conforme Krashen (2009), o insumo linguístico deve ser um pouco acima do nível de compreensão dos alunos. Desse modo, embora os objetos como mangueira, seringa, rodo e óculos não tenham sido ensinados em inglês, eles estavam representados através de desenhos e foram oralizados pelo professor. Além disso, os *flashcards* das profissões apresentadas previamente foram expostos como um recurso ao qual os alunos poderiam recorrer para lembrar das palavras. Essa associação do significado com imagens, seja por meio dos *flashcards* ou desenhos (Nation, 2022), permitiu que os estudantes

conseguissem completar a tarefa, na qual o professor falava a frase omitindo a profissão e os alunos teriam que falar em inglês a profissão que se encaixava nessa frase.

Figura 8: Fotografia do quadro – comandos gerais e tema trabalho



Fonte: arquivo do autor, 2025

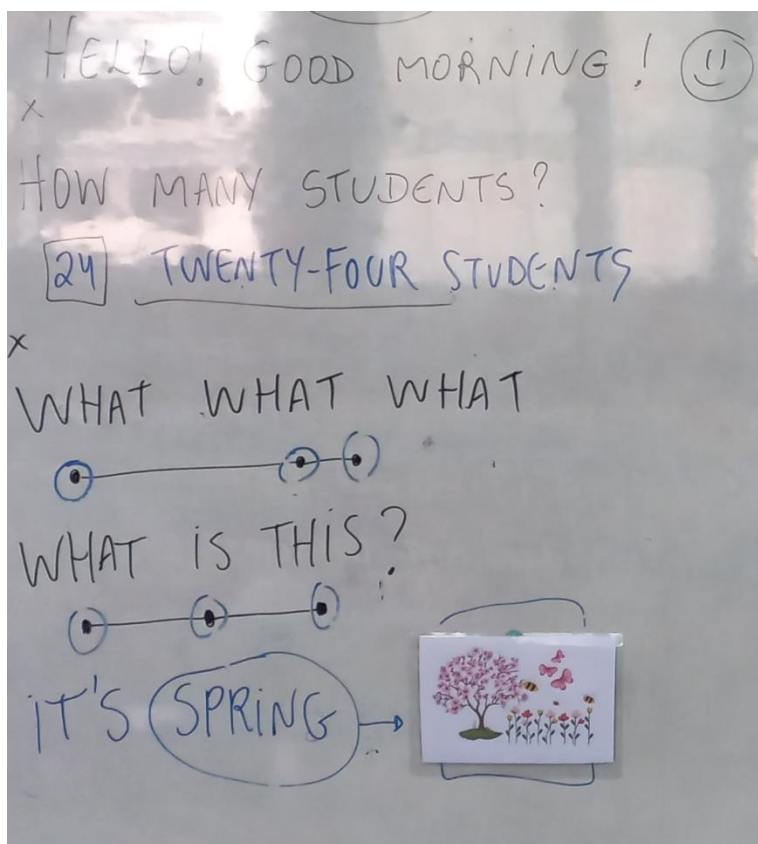
Salientamos que, no diário de campo, foi observado que, na aula anterior, alguns alunos não haviam feito todos os desenhos ou apenas fizeram os desenhos sem copiar as palavras. Isso configura uma tarefa incompleta, e acaba influenciando no desempenho global desse aluno para as aulas seguintes. Dessa maneira, é importante verificar se todos conseguiram copiar os desenhos e palavras apresentadas. Vale mencionar que três alunos utilizaram o caderno como glossário e leram as palavras de forma espontânea, sem o comando do professor. Foi observado também que, quando o referente do *flashcard* é algo muito subjetivo (como família), os alunos têm mais dificuldade de reter o vocabulário. Por isso, recomendamos que, com temas subjetivos, o *flashcard* traga imagens conhecidas por todos.

A categoria multimodalidade aponta para práticas que integram diferentes linguagens: verbal, visual, sonora, gestual. Dionísio (2005, p. 178) elucida que, nas práticas comunicativas, utilizamos “todos os recursos verbais (escritos ou orais) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos)”. A autora também salienta que, “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens [...]” (Dionísio, 2005, p. 178). Assim, observamos, nas aulas relatadas no diário de campo, a presença de entonação, recursos visuais e sonoros, além do trabalho do corpo. Ainda que de forma simples, visto a restrição de tempo para aplicação do produto, observamos que a melodia e a fala ritmada foram essenciais para o ensino de frases curtas. A frase ritmada “*what what what, what is this?*” foi utilizada enquanto o professor encostava em cada *flashcard*

alternadamente como se simulasse um jogo virtual. Ao solicitar respostas com a estrutura “It’s...”, estimulou-se um hábito linguístico que situou o léxico em uma frase, ainda que curta.

A integração das habilidades oral e corporal são estimuladas pelo recurso visual, o que favorece a retenção de vocabulário quando os alunos aprendem o conteúdo por diferentes canais, ampliando as possibilidades de compreensão e expressão. Destacamos que, principalmente nas aulas 7 e 8, a entonação melódica da frase “*What is this?*” (ver figura 9), repetida em um ritmo simultâneo à troca dos *flashcards*, foi determinante para que os alunos pudessem aprender essa estrutura como um bloco de linguagem. Ou seja, os *flashcards* foram essenciais para os alunos cuja memória visual estava associada à memória acústica das palavras que estavam aprendendo. Na subseção seguinte, abordaremos os relatos de alunos que destacaram o papel fundamental das “figurinhas” (nome dado aos *flashcards*) para o aprendizado deles.

Figura 9: Fotografia do quadro – trabalho da estrutura *What is this?*



Fonte: arquivo do autor, 2025

A categoria oralidade elucida o trabalho gradativo da oralidade: imitação, repetição espontânea, mediação da pronúncia, ampliação do léxico como palavra isolada para a construção de frases. A mediação entre pares indica que o desenvolvimento linguístico ocorre em interação, e não de forma isolada. Quanto ao uso de língua materna para falar dos *flashcards*, isso foi mais evidente nas aulas 5 e 6, que abordavam as estações do ano e o vocabulário de família, respectivamente. O uso de língua materna foi considerado essencial para que não confundissem sol com verão (*summer* e *sunny*), por exemplo, visto que são *flashcards* muito parecidos. Além disso, o tópico de parentesco familiar também foi abordado, em um primeiro momento, totalmente em língua materna, para que não houvesse nenhum mal-entendido. Em seguida, foram apresentadas as palavras em inglês. Ressaltamos também a facilidade dos alunos em pronunciar palavras cognatas como “*veterinary*” e a dificuldade de palavras como “*driver*” ou “*firefighter*”, que têm construções silábicas muito diferentes do português brasileiro. Logo, o peso de aprendizado (Nation, 2022) deve ser evitado sempre que possível, dando preferência ao ensino de palavras cognatas nos níveis iniciais. Ressaltamos que, ao longo das aulas, o passo inicial foi oferecer insumo linguístico e atividades para compreensão oral, através de repetições em coro. Gradativamente, a produção oral foi trabalhada nas tipologias definidas por Brown (2000): imitativa, intensiva e responsiva.

Figura 10: Fotografia – *flashcards* organizados por tema para avaliação



Fonte: arquivo do autor, 2025

A avaliação processual emerge como prática contínua, não se baseando em uma prova formal no final das aulas. Pelo contrário, a verificação de aprendizagem foi feita de modo

implícito a cada aula durante as brincadeiras, desafios e a mediação do professor. Em alguns momentos, isso era feito durante a atividade de repetição (*drilling*), em outros, era feito de forma individualizada, de modo que o professor chamou alguns alunos para compreender/produzir o léxico solicitado pelo professor enquanto os *flashcards* estavam visíveis na mesa (ver figura 10). O ponto crucial nesse contexto é identificar se o aluno já se expressa oralmente com mais confiança, sem depender tanto da mediação do professor ou de outros colegas.

Por fim, a categoria representação cultural aponta que a aprendizagem de línguas também pode trazer dimensões identitárias. Ao trazer referências diversas de representação étnico-racial nos *flashcards* (neste caso, de família e profissões), as práticas pedagógicas ampliam o sentido social da língua. Embora não tenha sido o foco discutir essas relações étnico-raciais de representatividade, ressaltamos que houve uma preocupação para elaborar um *e-book* que não reproduzisse papéis estereotipados de mulheres ou de pessoas negras, por exemplo, colocando-as em posições subalternas.

De maneira geral, a análise das categorias indica que a aprendizagem descrita nos diários se constitui como um processo socialmente mediado (pelo professor e pelos alunos). Os *flashcards* proporcionam uma aprendizagem multimodal e indicam que o desenvolvimento linguístico da oralidade emerge da articulação entre emoção, motivação, interação, mediação e contexto cultural.

5.2 Análise da roda de conversa

O processo de organização e codificação aplicado aos diários de campo foi repetido na análise da roda de conversa. No entanto, ressaltamos que a roda de conversa ocorreu em dois dias fora do cronograma da aula de língua inglesa. Ou seja, o professor especialista conversou com a professora generalista e levou os alunos em dois grupos distintos, em dias separados. Desse modo, a roda de conversa ocorreu em dois (2) grupos: o primeiro com 11 alunos e o segundo com 12 alunos.

Quadro 8 – Categorias e agrupamento de códigos nas rodas de conversa

Categoria	Códigos baseados no tema
Emoção	• Mais confiança • Afeto

	• Sociabilidade com a turma • Espaço livre de julgamento
Motivação	• Papel ativo (ajudar os colegas) • Apoio dos <i>flashcards</i> • Dinâmica das aulas (mais divertidas) • Motivação extraescolar – família • Sensação de aprendizagem (domínio dos vocabulários)
Aprendizagem oral (compreensão e produção)	• Consciência da produção via repetição • Mediação (na pronúncia e retenção de palavras) • Consciência do próprio desempenho • Produção espontânea • Escuta referenciada na brincadeira
Sugestões pedagógicas	• Demanda de leitura e escrita • Necessidade de suporte visual (mural) • Atenção ao controle de turma • Expansão de vocabulário • Demanda de produção oral

Fonte: elaborado pelo autor, 2026

Conforme o quadro 8, a análise da roda de conversa foi desmembrada em códigos e categorias, em um processo similar ao que foi aplicado nos diários de campo de observação das aulas. No entanto, ressaltamos que os códigos elencados na roda de conversa não foram misturados com os códigos do diário de campo de aula, ainda que tivessem alguma semelhança, pois esses dados foram coletados em etapas diferentes. Na roda de conversa, os códigos refletem os temas levantados pelas crianças sobre as aulas de inglês. Esses códigos foram agrupados conforme a estratégia de análise categorial de Bardin (2016)

Há um roteiro de perguntas (ver apêndice C) que funcionou como um guia de orientação para o professor-pesquisador nos dois encontros da roda de conversa. Durante os encontros, as perguntas estimularam um processo de reflexão dos alunos sobre a própria aprendizagem. A partir desses relatos, levantamos quatro categorias para análise, conforme o quadro 8: emoção, motivação, aprendizagem oral e sugestões pedagógicas.

A categoria emoção revela que houve um aumento na confiança dos alunos ao falar em inglês durante as atividades com os *flashcards*. Muitos relataram que, inicialmente, se sentiam inseguros e com medo de errar ao falar/responder algo em inglês. No entanto, durante as propostas com a ferramenta, os alunos passaram a perceber a sala de aula como um espaço livre de julgamento. Tal percepção reduziu o filtro afetivo (Krashen, 2009) e favoreceu a disposição

dos alunos para se expressar em língua inglesa. Assim, após a inserção da rotina dos *flashcards*, os alunos ficaram mais confiantes para se expressar inclusive em contextos sem o uso dos *flashcards*. Houve o relato de uma aluna, denominada aluna 26, que disse que não fazia parte da turma no ano anterior, e, nos primeiros meses do ano, ela quase não participava por timidez. Entretanto, no final do ano ela já conhecia os colegas e passou a ter uma convivência saudável. Destacamos que ela foi a aluna que, no questionário semiestruturado, marcou que não tinha uma relação boa com o inglês (nota 1) e que havia marcado o item “não lembro das palavras”. A partir desse relato, inferimos que, em certa medida, as atividades com os *flashcards* estimulam a convivência/sociabilidade de uma maneira afetivamente segura, o que favorece a participação oral dos alunos.

Sobre motivação, de acordo com o quadro 8, o engajamento dos alunos é potencializado quando assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, seja como líder ou quando ajudam um colega. Destacamos que essa colaboração ocorreu em diversos momentos ao longo das atividades com os *flashcards*, tais como: a mímica, o telefone sem fio e a batata quente. Ao relatarem que alguns colegas estavam pronunciando uma palavra de forma inadequada, alguns alunos (denominados aluno 8 e aluno 23) afirmaram com orgulho que os haviam ajudado. Essa dinâmica reflete o processo de mediação pedagógica em sala de aula, no qual a interação guiada pelo professor ou até mesmo a colaboração entre os próprios estudantes, como neste caso, favorecem a consolidação de novas formas de interagir linguisticamente.

Outros alunos relataram que o uso dos *flashcards* tornou as aulas mais dinâmicas e divertidas, o que influenciou positivamente no interesse dos estudantes. Observamos isso na fala da aluna 24, que relatou: “Se um dia tirar essas plaquinhas eu não sei mais como vou aprender inglês”. Alguns alunos perguntaram quais seriam as próximas “plaquinhas” que iríamos aprender nas aulas seguintes, o que demonstra a motivação em usar a ferramenta e a criação de expectativa para atividades futuras. Avaliamos essa reação de maneira positiva, uma vez que os alunos demonstraram engajamento nessas atividades ancoradas no momento imediato e tangível proporcionado pelo produto educacional.

Ressaltamos, sobretudo, a motivação extraescolar, neste caso, o incentivo familiar. É notável como alguns alunos trouxeram relatos de que estavam com suas mães, e ao identificar a oportunidade, tais alunos falaram palavras em inglês para mostrar o que aprenderam na escola. Conforme apontam Carvalho e Ferrarezi Junior (2018), a relevância do aprendizado de uma habilidade surge quando ela tem uma função social. Nesse código, alguns alunos relataram que seus pais pediram uber, que a estação era outono, ou que iriam cozinhar. Logo em seguida após

essas declarações, os alunos denominados 10 e 14 compartilharam o que aprenderam, “*driver, fall, cook*”, e relataram que seus pais estavam orgulhosos de ver os filhos falando inglês. Essa sensação de domínio do vocabulário trabalhado gera autoestima, e, conseqüentemente, favorece a competência linguística.

A categoria aprendizagem oral indica alguns avanços significativos na consciência linguística dos alunos. A repetição, mediada pelos *flashcards*, favorece a percepção da própria produção oral, auxiliando na memorização, como no trecho relatado por uma aluna, que nomeamos como aluna 14, “Tio, você falava pra gente repetir várias vezes e a gente aprendeu”. Essa repetição, que resulta na aprendizagem oral, está em consonância com o método audiolingual (Richards; Rodgers, 2014). Houve momentos de produção espontânea em que o professor não deu nenhum comando e alguns alunos estavam repetindo as palavras como se fosse um efeito dominó. Observamos também um processo de mediação, tanto na pronúncia quanto na retenção de palavras, ou seja, os alunos contaram que ajudavam uns aos outros quando alguém errava uma pronúncia ou quando não se lembrava de uma palavra. Ressaltamos que o ambiente afetivo favorece essa mediação. Ao serem questionados se estavam prestando atenção no jeito que os colegas falavam ou na dinâmica das brincadeiras com os *flashcards*, os alunos relataram que estavam preocupados que seus colegas acertassem a pergunta para que a pontuação do desafio fosse marcada no grupo deles. Esse relato corrobora o que foi observado durante as aulas com a aplicação do produto educacional.

A categoria sugestões pedagógicas reúne algumas propostas levantadas pelos alunos. A ideia aqui foi ouvir as suas contribuições para aprimorar as aulas futuramente. Muitos estudantes enfatizaram a necessidade de integrar a leitura e escrita às atividades orais, como a leitura de palavras escritas no quadro. Um aluno, denominado aluno 8, repetiu a resposta que havia escrito no questionário semiestruturado, destacando a necessidade de haver um mural, que funciona como um suporte visual permanente. Isso está em consonância com Nation (2022), quando o autor salienta que um dos principais modos de ensinar vocabulário é o uso de imagens. Nessa perspectiva, o recurso visual, seja por meio de desenhos/*flashcards*/mural não deve ser apenas usado na introdução de vocabulário, mas também ao longo das práticas cotidianas.

A aluna 14 frisou que, apesar de as dinâmicas com os *flashcards* serem boas, era necessário ter atenção ao controle da turma durante algumas atividades, principalmente as corporais. O que ocorria, segundo o relato da aluna, é que os alunos começavam a gritar para serem escolhidos como voluntários da atividade, e isso desestabilizava a turma, causando

desconcentração. Por outro lado, a maior parte dos alunos nos dois grupos da roda de conversa sugeriu expansão de vocabulário (aprender mais palavras). Uma fala marcante foi a da aluna 14, que apresentava bom desempenho ao longo das aulas: “Quanto mais a gente falar, a gente vai aprender mais”. Isso está diretamente ligado ao desejo de usar a língua inglesa com autonomia. Através de tentativa e erro, em um ambiente afetivo seguro, essas oportunidades de produção oral devem ser mantidas e incentivadas para consolidar a aprendizagem dos alunos.

De modo geral, as categorias no quadro 8 indicam que o interesse dos alunos pela oralidade em língua inglesa ocorreu por meio das dinâmicas com os *flashcards*. Ao longo das aulas (ver quadro 5), foram observadas diversas atividades mediadas por esses cartões com imagens. Ao participar das atividades orais no formato de brincadeiras, a oralidade saiu do foco na forma descontextualizada, como repetições mecânicas, e mudou para uma oralidade pautada na prática social das brincadeiras.

Ao compartilharem narrativas pessoais, tais como conversas com seus pais e mães, momentos de ajuda mútua entre alunos, como se sentiam ao longo das aulas, observamos que os *flashcards* foram produtivos em diversos aspectos. Eles proporcionaram o insumo linguístico imediatamente acima do nível atual do aluno ($i+1$), o que permitiu que os alunos compreendessem o novo léxico sem recorrer à tradução em língua materna. Ademais, o *flashcard* funcionou como um suporte visual para revisar vocabulário já apresentado, o que estimula a memória visual dos alunos ao associar as imagens com a sua forma sonora, em consonância com o pressuposto de Nation (2022) acerca da dupla codificação (visual e sonora). Além disso, por meio das propostas de atividades orais com os *flashcards*, entendemos que o filtro afetivo (Krashen, 2009) dos alunos reduziu significativamente, e eles se sentiram mais motivados a participar, pois associavam os cartões (*flashcards*) a um jogo, o que tornou o processo de aprendizado mais lúdico.

Esses momentos lúdicos proporcionados pela utilização dos *flashcards* criaram o ambiente afetivo para que os estudantes se concentrassem na função da língua dentro das dinâmicas. Isso é corroborado quando, durante a roda de conversa, algumas crianças relataram que não prestavam atenção se os seus companheiros de classe estavam falando dentro de um modelo de imitação perfeita da fala do professor. Elas estavam preocupadas que os colegas acertassem a palavra para continuar participando das brincadeiras, ou seja, das propostas pedagógicas com os *flashcards*. Isso revela, novamente, uma redução do filtro afetivo mencionado por Krashen (2009), pois, ao não terem essa pressão emocional de realizar uma “fala perfeita”, as crianças se arriscam a falar a palavra do modo como aprenderam.

Ressaltamos que o protagonismo da fluência oral e o significado têm mais peso do que a precisão estrutural fônica.

Compreendemos que, embora o uso dos *flashcards* seja o foco da análise e o recurso central das propostas do *e-book*, os resultados alcançados não derivam isoladamente do produto elaborado, uma vez que ele necessita da aplicação, supervisão e mediação docente. Assim, o desenvolvimento da oralidade por meio dos *flashcards* está associada à mediação pedagógica, pois foi o docente pesquisador que proporcionou o insumo linguístico (Krashen, 2009) e orientou o passo a passo das atividades, de modo que houvesse uma progressão em apresentação, prática e reforço (Szpotowicz; Szulc-Kurpaska, 2009). Assim, consideramos o papel docente crucial na condução das atividades, de modo a valorizar as produções espontâneas dos estudantes, mesmo que não tenham uma precisão linguística, mas, sim, uma competência comunicativa funcional dentro do contexto de sala de aula.

A progressão de dinâmicas de produção oral imitativas, intensivas e responsivas (Brown, 2000), inseridas em uma rotina previsível e lúdica (Cameron, 2001), por meio da construção de hábitos de interação linguística nas brincadeiras com vocabulários diferentes, permitiu que o vocabulário passivo se transformasse gradualmente em vocabulário ativo. Observamos essa progressão, pois, conforme relato dos alunos 10 e 14, houve inserção espontânea dos vocábulos por parte deles em situações comunicativas fora do contexto escolar. Se fosse apresentado fora da proposta das brincadeiras, os *flashcards* correriam grande risco de se tornarem uma ferramenta de memorização mecânica e descontextualizada, que não faria sentido de ser transposta a outros contextos fora do ambiente escolar.

Durante a roda de conversa, nenhum aluno mencionou a atividade desenhar como interessante ou relevantes para a sua aprendizagem oral, apesar da preferência por atividades de desenho demonstrada em resposta ao questionário semiestruturado (ver tabela 5). Por outro lado, os alunos 8, 23 e 26, que haviam marcado “não lembro” para a pergunta “você lembra das palavras que aprendeu?” (ver tabela 2), demonstraram boa desenvoltura ao longo das aulas observadas, sendo capazes de compreender e produzir o nome dos vocabulários quando solicitados.

Concluimos que as práticas sociais orais (Marcuschi, 2001) ocorreram na sala de aula devido à utilização dos *flashcards* nas atividades com mediação do professor e dos próprios colegas da turma, quando foi necessária regulação de pronúncia ou reforço das regras para que as brincadeiras funcionassem. O incentivo à participação em pares ou pequenos grupos durante os jogos com *flashcards* e a apreciação das tentativas orais dos alunos por parte do docente

encorajaram a turma a se engajar nas atividades orais. As respostas 9, 11 e 15 dos alunos no quadro 4 (questionário semiestruturado) também elucidam a importância que os próprios estudantes enxergam na mediação docente para que os alunos se desenvolvam na língua inglesa.

Em suma, além de serem eficazes para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, articulando aspectos linguísticos de compreensão e produção, os *flashcards* também mobilizam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, conforme o Quadro de Referência para a Oralidade (QRO), necessários para as interações em práticas sociais orais. Os dados analisados indicam que os *flashcards*, quando integrados ao universo lúdico infantil por meio das dinâmicas apresentadas tornam o aprendizado de vocabulário uma prática social, resultando em alto teor de engajamento discente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou como a oralidade em língua inglesa pode ser estimulada nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da utilização de *flashcards*. Esta pesquisa de natureza exploratória utilizou três instrumentos para a coleta de dados em sala de aula: um questionário semiestruturado, diários de campo e roda de conversa. Essa escolha foi feita para compreender o tema de maneira mais profunda e ter múltiplos olhares acerca do contexto de aprendizagem investigado.

Ao longo deste estudo, observamos que a inserção sistemática desse recurso didático não apenas supriu a carência de materiais voltados para esse segmento, mas também tornou a dinâmica da sala de aula mais próxima de um espaço de vivências do universo infantil, articulando dinâmicas que se assemelham a brincadeiras vivenciadas pelas crianças. Assim, durante as aulas de língua inglesa observadas no 3º ano, percebemos que os *flashcards* desempenham três características principais que estimulam a oralidade: (a) suporte visual para compreensão oral e retenção de memória, (b) redução do filtro afetivo, (c) estímulo de gêneros primários.

Retomando o objetivo geral, que buscou investigar como a oralidade em língua inglesa pode ser estimulada a partir dos *flashcards* nos anos iniciais do EF, concluímos que o potencial pedagógico dos *flashcards* está inicialmente na sua capacidade de oferecer suporte visual direto, permitindo que a compreensão e a produção oral ocorram sem a dependência da tradução para a língua materna. Quando são utilizados de forma contextualizada nas brincadeiras, os *flashcards* ativam mais de uma linguagem dos alunos: visual, verbal (oral) e cinestésica. Além disso, as brincadeiras também desenvolvem aspectos socioemocionais, que compõem a oralidade dos indivíduos, conforme o Quadro de Referência para a Oralidade (QRO).

Uma vez que os alunos estavam inseridos na rotina das atividades com os *flashcards*, essas atividades se tornam previsíveis e o novo insumo linguístico, por meio dos gêneros primários já conhecidos pelos alunos, se torna gradualmente repertório linguístico dos estudantes. Ressaltamos a importância da mediação docente ao longo das atividades e na interação entre alunos, de modo a criar um ambiente com baixo filtro afetivo, ou seja, com baixo bloqueio psicológico. Também observamos que os estudantes têm algo em que se ancorar quando visualizam os cartões com imagens. Desse modo, o uso dos *flashcards* funciona como insumo linguístico visual e como o suporte necessário para que os alunos desenvolvam a sua

autonomia na oralidade. Ao associarem o uso dos *flashcards* às brincadeiras, os alunos se sentiram mais seguros para se expressarem oralmente em língua inglesa. Desse modo, a fluência oral e a interação nas dinâmicas tiveram protagonismo em vez de uma precisão linguística rígida segundo um modelo perfeito de falante.

Esse objetivo principal foi alcançado à medida que cada um dos objetivos específicos foi cumprido. Primeiramente, para elaborar *flashcards* que explorassem a participação oral dos alunos, fizemos a leitura e mapeamos o léxico presente nos materiais utilizados na rede municipal do Rio de Janeiro. Como resultado, criamos o produto educacional *One, two, three. Let's speak with flashcards*, um *e-book* elaborado para trabalhar temas referentes ao universo infantil, servindo de base para dinâmicas com jogos que estimulam a oralidade dos alunos.

Em seguida, para analisar o potencial dos *flashcards* como recurso didático para a oralidade em inglês, elencamos algumas categorias temáticas a partir dos diários de campo. A análise dessas categorias indicou a potencialidade do produto, principalmente nas categorias oralidade, avaliação processual, ludicidade e motivação. O estímulo da escuta e da fala nas interações das atividades propostas indicaram a importância do trabalho oral realizado nessas brincadeiras, motivando os alunos a se engajarem nas atividades.

O terceiro objetivo específico consistia em avaliar a percepção dos alunos quanto ao uso dos *flashcards* na própria aprendizagem em inglês. Para alcançá-lo, analisamos a opinião dos alunos em rodas de conversa, o que se desdobrou em categorias de análise importantes, tais como emoção, aprendizagem oral e sugestões pedagógicas. Segundo o relato de alguns estudantes, eles sentiram mais confiança para se arriscarem em inglês e ajudarem os colegas, gostaram do ritmo mais divertido das aulas e pediram para continuar com atividades que usassem recursos visuais, expandindo o grupo de vocabulário.

Algo interessante observado ocorreu quando um aluno esqueceu o modo como se falava a imagem do *flashcard* e os colegas sussurraram ou repetiam a palavra até que esse aluno percebesse como é a pronúncia, como se fala. Em outros momentos, foi observado que os alunos falavam a palavra repetidamente em um tom de voz baixo, mesmo quando estavam em uma outra tarefa da aula sem ser a de repetição imitativa em coro. Isso indica uma motivação do aluno em aprender as palavras para conseguir participar ativamente das brincadeiras nas aulas seguintes. Por meio dessa repetição, os alunos internalizam as estruturas e tornam uma fala exterior (comunicativa) em uma fala interior (pensamento na língua).

Além disso, os relatos coletados na roda de conversa evidenciaram que o aprendizado extrapolou os limites da escola. Uma evidência disso é que os alunos compartilharam os novos

vocábulos com seus familiares, levando o conhecimento escolar para fora dos muros da escola, ou seja, atribuindo uma função social ao próprio aprendizado, o que desenvolve a sua autoestima e estimula o seu engajamento no aprendizado contínuo de língua inglesa. Os alunos também relataram que não se sentiram acuados ou constrangidos em nenhum momento durante as atividades com os *flashcards*, o que indica que foi uma ferramenta bem aceita por eles.

O agrupamento dos *flashcards* em temas permitiu realizar as tarefas orais de forma contextualizada, contemplando alguns gêneros primários do eixo oralidade, presente no Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020). Desse modo, os *flashcards* se configuraram como ponte entre os princípios de oralidade que compõem o Currículo Carioca e o chão da sala de aula, aplicável não apenas no contexto do Rio de Janeiro, mas também podendo ser replicável em outras regiões do Brasil.

Por outro lado, é necessário pontuar que o percurso de intervenção também foi atravessado por alguns obstáculos. O contexto de violência no entorno da escola prejudicou a participação do grupo de estudantes como um todo na totalidade das aulas observadas. Além disso, foi necessária uma adaptação no horário do docente para que o produto educacional pudesse ser aplicado em sala em sete encontros. A estratégia adotada pelo professor de inglês foi a de entrar duas vezes por semana para obter dados que permitissem uma análise mais profunda. Outro obstáculo na pesquisa foi o comportamento de alguns alunos, que estavam muito agitados e barulhentos, o que desconcentrou os alunos que são mais quietos. Nesses casos, foi necessário parar a atividade e reforçar as regras dos jogos para que os alunos entendessem que também se trata de momentos de aprendizado.

Alguns encaminhamentos de pesquisa que surgem a partir do presente trabalho são: (a) trabalhar a oralidade de um nível lexical a um nível frasal, ainda que fragmentando, visto os inúmeros desafios de lecionar inglês em uma escola pública, (b) elaborar sequências didáticas que utilizem *flashcards*; (c) mapear estratégias de atividades em grupo e controle de turma para evitar a dispersão dos alunos enquanto desenvolvem a oralidade (d) analisar quais atitudes do docente, e do contexto da aula, são encaradas como positivas pelos alunos a ponto de que se sintam confortáveis a produzir oralmente em língua estrangeira (e) desenvolver momentos de avaliação oral utilizando recursos visuais.

Como contribuição para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais, o *e-book* “*One, two, three. Let’s speak with flashcards*”, produto educacional resultante desta dissertação, oferece aos professores um recurso didático prático e adaptável, pautado no Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020) e na BNCC (Brasil, 2018), seguindo o princípio de práticas sociais orais.

O produto oferece um suporte prático e real para professores dos anos iniciais ao demonstrar, como utilizar esse material na prática, combinando as imagens/*flashcards* do *e-book* às propostas pedagógicas e com um passo a passo de como implementar tais atividades. O produto, e esta pesquisa, também apresentam o contexto em que os *flashcards* foram aplicados: uma turma de terceiro ano do EF na rede municipal do Rio de Janeiro. Isso visa motivar outros professores, ao mostrar que, mesmo em turmas numerosas, com poucos recursos tecnológicos, é possível implementar/adaptar atividades mais dinâmicas que estimulem a oralidade.

A presente dissertação também destaca que a finalidade do uso dos *flashcards* não é meramente expositiva ou decorativa, como um mural de sala. Esses cartões com imagens devem ser utilizados de forma dinâmica, permitindo não apenas a memorização, mas também a criação de momentos significativos para as crianças, fazendo com que elas se sintam mais à vontade para participar, individualmente ou em grupo, sem se sentirem expostas. Quanto às práticas de oralidade, esta pesquisa apresenta inicialmente as seguintes tipologias de produção oral: imitativa, intensiva, responsiva. Como foi aplicado em um período curto, o tempo foi uma limitação para o desenvolvimento de tipologias mais avançadas como diálogo transacional e interpessoal. Por outro lado, ressaltamos que a produção oral do estudante com mediação do professor está prevista, inclusive, no sexto ano do ensino fundamental, conforme a BNCC (Brasil, 2018). Segundo o referido documento, é apenas a partir do oitavo ano do ensino fundamental que a produção oral do aluno está prevista com autonomia.

Por fim, salientamos que a presente dissertação deu origem a um *e-book* elaborado com o objetivo de democratizar o acesso à prática oral em contextos de recursos tecnológicos escassos. Esperamos, portanto, que este trabalho incentive novas pesquisas sobre o ensino de inglês para crianças, reafirmando que a oralidade, quando realizada em um ambiente afetivo e participativo, é a base para o desenvolvimento de alunos autônomos e motivados.

REFERÊNCIAS

ALLEN, V. F. **Techniques in teaching vocabulary**. New York: Oxford University press. 1983
Disponível em
<<https://archive.org/details/24688583TechniquesInTeachingVocabulary/page/n21/mode/2up?view=theater>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ANIECEVSKI, M.; PASSONI, T. P. O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca. **Linguatéc** - IFRS, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 30-49, nov. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5355>>. Acesso em: jan. 2026.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <<https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>>. Acesso em: maio 2025.

BEVILACQUA, R. M. **O papel da narrativa no ensino de inglês na escola pública**. 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio Sinus, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4744>>. Acesso em: jan. 2026.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa - Revista de Linguística**. São Paulo, v. 40, pp. 27-46, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2024.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Nova Iorque: Longman, 2000. Disponível em: <<https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>>. Acesso em: abr. 2025.

CAMPOS, J.; SILVA, T.; ALBUQUERQUE, U. Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar? In: ALBUQUERQUE, U. *et al.*, **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**. Pernambuco: NUPPEA, 2021. p. 95 - 112. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar>. Acesso em: 22 set 2024.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: CUP, 2001.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 57/2, p. 1164-1188, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/ff4yzBmTfnqbbrQqTL8MK3C/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2025

CARDOSO, L. B. **Dar a rede, ensinar a pescar**: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças. 2024. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Leiliane-Barros-Cardoso_TCC-.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JUNIOR, C. **A oralidade na educação básica**: o que sabe, como ensinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2018

CHOQUECALLATA, V. Q.; KRAMER, A. A.; PINHO, J. R. D. de. Material Rioeduca: analisando as atividades de oralidade em língua inglesa no 1.º ano do ensino fundamental. **Educação em Debate**, Ceará, v. 47, n. 94, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/96258>>. Acesso em: mar. 2026

CHOQUECALLATA, V. Q.; PINHO, J. R. D. **One, two, three, let's speak! With flashcards:** Materiais e sugestões pedagógicas para suas aulas de inglês (EF – anos iniciais). Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2026. [no prelo]

COSTA, M. A. F. da.; COSTA, M. F. B. da. **Projeto de pesquisa:** Entenda e faça. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

DIAS, C. T. **Reproduzir e criar:** produção oral em aulas de inglês no ensino fundamental I. 2015. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/13713>>. Acesso em: jun. 2025.

DIAS, E. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3564>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of South California, Internet Edition, 2009. Disponível em: <https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: jun. 2025.

KOMACHALI, M. E.; KHODAREZA, M. The effect of using vocabulary flash card on Iranian pre-university students' vocabulary knowledge. **International Education Studies**. v. 5, n. 3,

jun. 2012. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/286530899_The_Effect_of_Using_Vocabulary_Flash_Card_on_Iranian_Pre-University_Students'_Vocabulary_Knowledge>. Acesso em abr. 2025.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v.35, e.4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy>. Acesso em: jan. 2026.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em:<

LAUFER, B. Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. **IRAL**, v. 24(1), p. 69-75, 1986. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/259820087_Possible_changes_in_attitude_toward_vocabulary_acquisition_research>. Acesso em: out. 2025

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <
https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Metodologia_ensino_linguas_leffa.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LEFFA, V. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Rio Grande do Sul: EDUCAT, 2016.

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA JUNIOR, R. O ensino explícito da pronúncia. In: PINHO, J. R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 79-90.

LITTLEWOOD, W. The task-based approach: some questions and suggestions. **Oxford University Press**, v. 58, n. 4, p. 319-326, outubro 2004. Disponível em: <https://educacion.udd.cl/files/2017/04/CGG_Task_based_final.pdf>. Acesso em: março 2026.

LOMBARDI, R. S.; SILVA, M. C. O PNLD Língua estrangeira e a produção oral no LD de Inglês. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2014. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18078>>. Acesso em: fev. 2026.

MACIEL, I. K. F. **O uso de lexical bundles da oralidade para o ensino de inglês: uma sistematização baseada em corpus para crianças não alfabetizadas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133 p., 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 208 p., 2007. Disponível em: <<https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: mar. 2025

MEARA, P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. **Language Teaching & Linguistics: Abstracts** 13, 4, p. 221-246, 1980. Disponível em: <<https://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf>>. Acesso em: jan. 2026.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

MILLARD, W.; MENZIES, L. **Oracy: The State of Speaking in Our Schools**, Voice 21, 2016. Disponível em: <<https://voice21.org/wp-content/uploads/2019/10/Voice-21-State-of-speaking-in-our-schools.pdf>>. Acesso em março de 2026

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, A.; LIMA, M. da G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>>. Acesso em: junho 2026.

NATION, P. **Learning Vocabulary in another language**. Cambridge University Press: Reino Unido. 648 p., 2022.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; CARNEIRO, M. M. Produção oral nos livros de língua inglesa do PNLD: uma visão da pragmática linguística. **Letras**, Santa Maria, n. 01, p. 587-606, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38727>>. Acesso em: fev. 2026.

PINHEIRO, D. R. Aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos. **Revista CBTecLE**, São Paulo, SP, vol. 6, n. 1, p. 76-93, jul. 2022. Disponível em: < <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBTecLE/article/view/11>>. Acesso em: março 2025.

PINTER, A. **Teaching young language learners**. Reino Unido: OUP, 2017.

PROCÓPIO, R. B. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. 2007. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3238>>. Acesso em: out. 2025.

PROCÓPIO, R. B. **O uso do glossário hipermídia no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário nos níveis elementar e intermediário de proficiência em inglês**. 2016. Tese de doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3289>>. Acesso em: jul. 2025.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/653101919/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching-3rd-Edition?_gl=1*rncg4p*_gcl_au*MTM1MDE1NjMyNy4xNzcyMzYzMDIw>. Acesso em: jan. 2026.

RIBEIRO, E. M. **A (in)visibilidade do inglês nos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos): um estudo de produções científicas**. 2023. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1944>>. Acesso em: jul. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. Decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, ano XXIII, n. 138, 7 de outubro de 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca** - coleção do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Gráfica Oceano: Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <<https://materialrioeduca.prefeitura.rio/>>. Acesso em: junho 2025.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf>>. Acesso em: set. 2024.

RODRIGUES, D. F. Ensino Comunicativo de Vocabulário. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, G. S.; BERGSLEITHNER, J. M.; TORGA, V. L. M. Atividades de produção oral em livros didáticos de inglês/LE utilizados em escolas públicas. **Estudos Anglo Americanos**, n. 41, p. 7-34. 2014. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/reaa/issue/view/105>>. Acesso em: dez. 2025.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_dd4b95839ddd757840b1d4adf2a811f9>. Acesso em: jun. 2025.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUSA, A. A. C. P. **Sequências didáticas para desenvolvimento e avaliação da oralidade em inglês língua estrangeira: proposta para Contexto de Aprendizagem por Ciclos à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem**, 2021. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/42948>>. Acesso em: abril 2026.

SZPOTOWICZ, M.; SZULC-KURPASKA, M. **Teaching english to young learners**. Varsóvia: Editora científica PWN, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/347787070/Teaching-English-to-Young-Lerners-Szulc-Kurpaska>>. Acesso em: jun. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

VIDAL, R. **O uso de *flashcards*: uma estratégia que estimula a interação oral em Inglês através de questões e respostas em pequenos grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico**, 2021. Dissertação

de mestrado em ensino de inglês, Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, 2021. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136520> >. Acesso em:

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf>. Acesso em 05 jan 2026

VILELA, M. O léxico do português: perspectivação geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 1, pp. 31-50, 1997. Disponível em: < https://revistas.usp.br/flp/pt_BR/article/view/59644 >. Acesso em: maio 2025.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A**COLÉGIO PEDRO II****PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Instrumento de Coleta de Dados: questionário semiestruturado

Objetivo: entender a relação dos participantes/alunos com a aula de língua inglesa, suas habilidades, e como percebem o próprio aprendizado de léxico em língua inglesa.

Duração: 2 tempos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos)

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO – LÍNGUA INGLESA

PROFESSOR: VANDERLEI

ESCOLA MUNICIPAL ANITA GARIBALDI

TURMA:

NOME: _____ IDADE: _____

1) QUAL A SUA RELAÇÃO COM A MATÉRIA INGLÊS?



2) O QUANTO VOCÊ GOSTA DESSAS PARTES DA AULA DE INGLÊS?

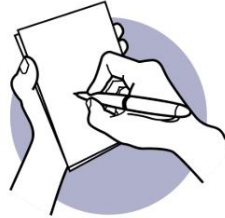


FALAR



DESENHAR

PINTAR



ESCREVER



CANTAR

3) VOCÊ CONSEGUE SE LEMBRAR DAS PALAVRAS QUE APRENDE EM AULA?



SIM, EU ME LEMBRO.



NÃO ME LEMBRO.

4) ESCREVA E/OU DESENHE PALAVRAS EM INGLÊS QUE VOCÊ APRENDEU NA ESCOLA:



5) ESCREVA E/OU DESENHE SUA PARTE FAVORITA DA AULA DE INGLÊS:

6) SE VOCÊ TIVESSE UMA VARINHA MÁGICA, COMO SERIA A AULA PERFEITA DE INGLÊS?



APÊNDICE B**COLÉGIO PEDRO II****PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Instrumento de Coleta de Dados: diário de campo

Objetivo: entender, por meio de anotações do pesquisador sobre as aulas dadas, como os participantes desenvolvem a habilidade oral (compreensão e expressão) por meio de atividades com a ferramenta *flashcards*

Duração estimada: 18 tempos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos – 2 tempos por semana)

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

PROFESSOR: VANDERLEI

ESCOLA MUNICIPAL ANITA GARIBALDI

TURMA:

DADOS DO CONTEXTO:

Data	
Quantidade de estudantes	
Horário da aula	
Conteúdo	
Recursos	
Interação	

SOBRE OS ESTUDANTES E A SALA:

Detalhar sobre aspectos gerais, tais como: faixa etária, alunos da mesma turma anteriormente ou são novos, maior presença de meninos ou meninas, disposição das cadeiras etc.

ETAPA DO CONTEÚDO:

Cada tema será trabalhado 3 vezes (introdução/desenvolvimento/revisão). Marque a etapa da aula observada.

- () INTRODUÇÃO - 1a aula
- () DESENVOLVIMENTO - 2a aula
- () REVISÃO - 3a aula

ORALIDADE COM *FLASHCARDS*:

Na tabela a seguir, as letras C (compreensão) e E (expressão) abordam o foco da atividade oral utilizando os *flashcards*. Em seguida, a presença/ausência (sim/não) do descritor na aula deve ser marcada pelo pesquisador, assim como as observações quanto ao descritor pertinente.

Descritor observável	C/E	Sim/ Não	Observações sobre a interação e aprendizagem
Repetição	C/E		

Música	C/E		
Desenho	C		
Atividades lúdicas (cinestésicas, mímica, brincadeiras etc.)	C/E		
Produção espontânea dos alunos (sem mediação/solicitação do professor)	E		

OBSERVAÇÕES DA AULA:

Detalhar sobre aspectos gerais, tais como: atividades cujos objetivos foram (parcialmente/plenamente) alcançados, outras que não foram tão produtivas, sensação dos alunos sobre os recursos e conteúdos, checagem do conhecimento deles na primeira aula (introdução) e na terceira aula (revisão). Considere também as seguintes perguntas para guiar as observações:

- 1) Como foi o uso de português nessas aulas para explicar a matéria?
- 2) Houve algum conflito entre alunos que dispersou a aula?
- 3) Os alunos fazem uso da leitura/escrita para lembrar-se da palavra? Ou como recorrem à sua memória linguística para a compreensão/expressão oral?

[illegible]

APÊNDICE C



COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Instrumento de Coleta de Dados: roda de conversa

Objetivo: entender como os participantes avaliam as propostas com a ferramenta *flashcard* e outros aspectos da aula quanto à oralidade.

Duração: 2 tempos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos)

Roteiro de perguntas para a roda de conversa:

Vale ressaltar que algumas perguntas poderão ser adicionadas ou retiradas do roteiro, conforme a interação dos participantes.

- 1) O que você sentiu quando o professor chamou você para falar nas atividades?
- 2) Para você, qual o melhor jeito de aprender inglês?
- 3) Os *flashcards* ajudaram ou atrapalharam a aula, na sua opinião? Por quê?
- 4) Que ideia vocês têm para nos ajudar a falar mais em inglês nas aulas?
- 5) Você gostaria de continuar usando a ferramenta *flashcards* nas aulas? Por quê?

Orientações prévias sobre a dinâmica da roda:

- O pesquisador irá instruir sobre o objetivo da roda de conversa, proporcionando um ambiente acolhedor para essa troca.
- Os participantes se sentarão em formato de roda, conforme a disposição da sala.

- A participação dos alunos será estimulada, mas não será imposto que todos os alunos falem, visto que as suas opiniões devem aparecer naturalmente.
- O pesquisador informará sobre o momento da gravação e sobre o silêncio necessário para essa atividade.
- Os alunos serão instruídos a evitarem comportamentos alheios à roda de conversa, tais como pedidos de ir ao banheiro, beber água, conflitos etc.
- O professor minimizará tais comportamentos por meio de um aviso e combinado antes da atividade.