



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA

LARISSA LIMA DE MORAIS

**O LIVRO “SMARTY 1” ENQUANTO UMA FERRAMENTA DE ABORDAGEM CLIL
PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAU DOS FERROS

2025

LARISSA LIMA DE MORAIS

**O LIVRO “*SMARTY 1*” ENQUANTO UMA FERRAMENTA DE ABORDAGEM CLIL
PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Departamento de
Letras Estrangeiras – DLE, da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN,
Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF,
como requisito para a conclusão do curso de
Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Me. Lucas Sales Barbosa.

PAU DE FERROS/RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

L732I Lima de Moraes, Larissa
 O LIVRO SMARTY 1 ENQUANTO UMA
 FERRAMENTA DE ABORDAGEM CLIL PARA O
 PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. / Larissa
 Lima de Moraes. - Pau dos Ferros, 2025.
 47p.

Orientador(a): Prof. Me. Lucas Sales Barbosa.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letras (Habilitação em Língua Inglesa e suas
respectivas Literaturas). 2. CLIL. 3. Alfabetização bilíngue.
4. Smarty 1. 5. Livro Didático.. I. Sales Barbosa, Lucas. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

LARISSA LIMA DE MORAIS

**O LIVRO “SMARTY 1” ENQUANTO UMA FERRAMENTA DE ABORDAGEM CLIL
PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras – DLE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como pré-requisito para a obtenção do título de graduado em Letras, habilitação em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas.

Aprovado em: 28 / 11 / 2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

LUCAS SALES BARBOSA

Data: 18/12/2025 13:11:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Lucas Sales Barbosa (Orientador)
CAPF/UERN

Francisco Roberto da
Silva
Santos:05655025493

Assinado de forma digital por

Francisco Roberto da Silva

Santos:05655025493

Dados: 2025.12.18 13:47:49 -03'00'

Prof. Dr. Francisco Roberto da Silva Santos (Examinador)
CAPF/UERN



Documento assinado digitalmente

JOSEANE DE SOUZA OLIVEIRA

Data: 18/12/2025 16:01:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Joseane de Souza Oliveira (Examinadora)
CAPF/UERN

Pau dos Ferros/RN

2025

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Senhor, pois foi a fé Nele que me fortaleceu e me permitiu finalizar esta etapa tão importante da minha vida. Os Seus ensinamentos me tornaram uma mulher de princípios e valores inegociáveis. Ele me salva todos os dias mediante Sua graça.

Agradeço também aos meus pais, Betânia Maria de Lima e José Jean de Moraes Figueiredo, duas pessoas excepcionais em minha vida e grandes apoiadores dos meus estudos. Ao meu pai, por ter passado três anos indo me esperar enquanto o ônibus da faculdade não chegava — muitas vezes com capa de chuva, enfrentando o frio da madrugada. À minha mãe, minha principal incentivadora. O seu sonho sempre foi me ver formada, e tenho a alegria de dizer que este sonho está se realizando. Te agradeço por tudo, mãe! A senhora é minha inspiração, pois sei o quanto foi difícil e desafiador enfrentar todas aquelas feiras, com noites de sono perdidas, enfrentando a estrada e o sol escaldante, apenas para nos proporcionar material escolar e boas condições de vida. Eu amo você.

Dedico também aos meus avós, Luís Carneiro Figueiredo e Maria da Fé de Moraes Figueiredo. Minha avó sempre me dizia: *“O futuro está nos estudos.”* Eu levei seus conselhos repletos de sabedoria por toda a minha vida e nunca me arrependi de nenhum passo que trilhei, graças aos seus ensinamentos. Obrigada, vovó.

Agradeço ao meu marido, Wagner de Sousa Dias, o amor da minha vida, que Deus me deu a bênção de conhecer e com quem me casei neste mesmo ano de conclusão do curso. Obrigada, meu Deus! Casar com você me ensina a me aprimorar todos os dias enquanto mulher. Obrigada, meu amor, por seu apoio e companheirismo diante da vida.

Agradeço também ao meu orientador, cujo apoio e disponibilidade para ensinar e colaborar foram de suma importância para a conclusão deste trabalho.

A todos, o meu muito obrigada.

**“Se percebemos que a vida realmente tem um sentido, percebemos também que somos
úteis uns aos outros.
Ser um ser humano é trabalhar por algo além de si mesmo.”**

— Viktor Frankl

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira o livro *Smarty 1* utiliza a abordagem CLIL no processo de alfabetização bilíngue de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, à luz da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), compreendida como um meio para que esse processo ocorra de forma mais efetiva. Nesse sentido, o estudo também se propõe a investigar os princípios da abordagem CLIL e sua aplicação no contexto do ensino bilíngue para crianças em fase de alfabetização, bem como identificar as características do processo de alfabetização bilíngue e os desafios enfrentados no primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, busca-se explorar os benefícios do ensino simultâneo de uma L1 e L2 nos anos iniciais de alfabetização, tanto em aspectos cognitivos quanto sociais, e desmistificar crenças relacionadas ao ensino de língua inglesa nas fases iniciais de aprendizagem. Para esse estudo, foi realizada uma discussão teórica baseada nos principais autores do CLIL, como Mehisto, Frigols e Marsh (2008) e Coyle, Hood e Marsh (2010), além de autores contemporâneos no campo da alfabetização bilíngue, como Finger (2024), e pesquisadores que abordam o bilinguismo no contexto brasileiro, como Vian Jr. et al. (2012). Como aplicação prática, selecionou-se o livro *Smarty 1*, da editora University of Dayton Publishing (UDP), atualmente distribuído nacionalmente pela SM Educação, o qual tem como propósito auxiliar escolas na implementação ou aprimoramento do ensino de inglês. O material analisado adota a abordagem CLIL em sua proposta pedagógica e é destinado a crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em fase de alfabetização. Por fim, concluiu-se que o livro didático se apresenta como um material contextualizado, bem articulado e eficaz no contexto em que se insere, e que se adequa a abordagem CLIL, com atenção especial apenas para algumas atividades de *writing* que devem ser adaptadas ao nível de ensino proposto.

Palavras-chave: CLIL; Alfabetização bilíngue; *Smarty 1*; Livro Didático.

ABSTRACT

The present study aims to analyze how the book *Smarty 1* applies the CLIL approach in the process of bilingual literacy development of first-grade elementary school students, in light of the CLIL approach (Content and Language Integrated Learning), understood as a means of making this process more effective. In this regard, the study also seeks to investigate the principles of the CLIL approach and their application in the context of bilingual education for children in the early stages of literacy, as well as to identify the characteristics of the bilingual literacy process and the challenges faced in the first year of elementary school. In addition, the study aims to explore the benefits of the simultaneous teaching of L1 and L2 in the early years of literacy, considering both cognitive and social aspects, and to demystify beliefs related to the teaching of the English language in the initial stages of learning. For this study, a theoretical discussion was conducted based on the main CLIL authors, such as Mehisto, Frigols, and Marsh (2008) and Coyle, Hood, and Marsh (2010), as well as contemporary authors in the field of bilingual literacy, such as Finger (2024), and researchers who address bilingualism in the Brazilian context, such as Vian Jr. et al. (2012). As a practical application, the book *Smarty 1*, published by University of Dayton Publishing (UDP) and currently distributed nationally by SM Educação, was selected. The material aims to support schools in the implementation or improvement of English language teaching. The material analyzed adopts the CLIL approach in its pedagogical proposal and is intended for first-grade elementary school children in the literacy phase. Finally, it was concluded that the textbook presents itself as a contextualized, well-structured, and effective material within its context, and that it aligns with the CLIL approach, with particular attention required only for some writing activities that should be adapted to the proposed educational level.

Keywords: CLIL; Bilingual literacy; *Smarty 1*; Teaching Book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade fotocopiável do <i>Smarty</i> 1 (p.31)	38
Figura 2 – Atividade fotocopiável do <i>Smarty</i> 1 (p.45)	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO BILÍNGUE E A ALFABETIZAÇÃO.....	12
2.1 CLIL e a integração entre língua e conteúdo	13
2.2 Alfabetização por meio do CLIL	20
3 O LIVRO SMARTY 1 ENQUANTO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	23
3.1 Capítulo 0 – <i>Welcome To School!</i>	26
3.2 Capítulo 1 – <i>Hello, Smarty!</i>.....	31
3.3 Capítulo 2 – <i>The Gingerbread Boy</i>.....	35
3.4 Capítulo 3 – <i>My Family</i>.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

A demanda por escolas bilíngues tem aumentado significativamente nos últimos anos, conforme dados do portal Terra (2023). Esse crescimento está relacionado ao processo de globalização e à necessidade de preparação dos indivíduos para as demandas emergentes do bilinguismo. Entre as propostas que têm ganhado destaque no cenário educacional, encontra-se a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)¹, que propõe a integração entre o ensino de conteúdos curriculares e a aprendizagem de uma língua adicional. No contexto da alfabetização, o CLIL apresenta-se como uma possibilidade de promover uma aprendizagem mais significativa, ao articular o desenvolvimento da leitura e da escrita com práticas de uso da língua em situações contextualizadas.

Apesar do avanço das propostas bilíngues, o ensino de língua inglesa nos anos iniciais ainda é permeado por crenças e questionamentos, especialmente no que se refere à possível interferência da língua adicional no processo de alfabetização em língua materna.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira o livro *Smarty 1* utiliza a abordagem CLIL no processo de alfabetização bilíngue de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se investigar os princípios da abordagem CLIL e sua aplicação no contexto do ensino bilíngue para crianças em fase de alfabetização; identificar as características do processo de alfabetização bilíngue e os desafios enfrentados no primeiro ano do Ensino Fundamental; explorar os benefícios do ensino simultâneo de uma língua materna (L1) e uma língua adicional (L2) no primeiro ano do ensino fundamental.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as reflexões acerca da implementação do ensino bilíngue no primeiro ano de ensino fundamental, período marcado pelo processo de alfabetização na língua materna (L1), e analisar de que forma o material didático *Smarty 1* da editora UDP *Bilingual Program* utiliza o método CLIL no contexto de alfabetização bilíngue, especialmente no que se refere ao uso de materiais didáticos que dialoguem com abordagens contemporâneas de ensino de línguas. Ao analisar o livro *Smarty 1*, pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre a aplicação do CLIL nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como oferecer subsídios teóricos para professores e pesquisadores interessados na área da alfabetização bilíngue e análise de materiais didáticos voltados para esse fim: trazer subsídios para a efetivação de aulas bilíngues, utilizando métodos de ensino de línguas.

¹ Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e bibliográfica, uma vez que se propõe a analisar e interpretar práticas pedagógicas e materiais didáticos a partir de referenciais teóricos da área de ensino de línguas. Conforme Paiva (2019) a revisão da literatura permite ao pesquisador mapear produções acadêmicas relevantes, delimitar o objeto de estudo e fundamentar teoricamente as análises desenvolvidas. Assim, a análise do livro *Smarty 1* assume um caráter descritivo e interpretativo, fundamentando-se na revisão de literatura sobre alfabetização bilíngue e na abordagem CLIL, com o objetivo de compreender como esses princípios se materializam no referido livro didático.

2 O ENSINO BILÍNGUE E A ALFABETIZAÇÃO

Vivemos em um mundo marcado pelo processo de globalização, no qual diversos meios de comunicação e linguagens tornam-se cada vez mais interconectados. Diante desse contexto, observa-se uma crescente demanda pela implementação de escolas bilíngues, impulsionada pelo interesse de famílias e educadores em oferecer um currículo mais abrangente e alinhado às exigências contemporâneas. No Brasil, esse movimento tem se intensificado nos últimos anos, uma vez que o país conta atualmente com mais de 1,2 mil escolas bilíngues, além de apresentar um crescimento entre 6% e 10% no número de instituições desse segmento, conforme dados divulgados pelo portal Terra (PORTAL TERRA, 2023).

Nesse contexto, a inserção da língua inglesa no ambiente escolar passa a ser vista como uma ferramenta estratégica, capaz de ampliar o acesso a conteúdos diversos e promover a formação de estudantes mais preparados para os desafios de um mundo globalizado. A língua inglesa é amplamente reconhecida como uma língua franca, pois proporciona um acesso a comunicação de pessoas de diferentes países. O termo “língua franca” refere-se à língua comum entre duas pessoas que não compartilham da mesma língua materna, e que atua como elemento facilitador da comunicação, seja em contextos sociais, econômicos, acadêmicos, interculturais e etc.

Historicamente, diferentes línguas já exerceram esse papel, como o latim na Europa medieval e o francês na diplomacia. Atualmente, o inglês é a língua franca mais difundida no mundo, sendo utilizado por falantes de diversas nacionalidades para comunicação global. Tal expansão, se deve intensamente à influência de países anglófonos, como a Inglaterra e os Estados Unidos. Sua influência política, econômica e cultural, além de fatores pedagógicos, divulgou a língua inglesa como língua global, em especial nos séculos XX e XXI, onde tais países ocupam lugar de destaque, devido sua forte influência no cenário geopolítico atual. Esses países são influentes no entretenimento, nos avanços tecnológicos e científicos, no comércio e também na política global, o que levou à uma naturalização da presença da língua inglesa como parte da matriz curricular de escolas por todo o mundo, sendo vista como pré-requisito essencial para oportunidades acadêmicas e profissionais.

Portanto, a língua inglesa como parte da matriz curricular não se trata apenas de uma escolha subjetiva, mas como resultado da influência hegemônica de tais países no cenário econômico internacional. Pessoas que aprendem a falar mais de um idioma possuem vantagens diante do mundo globalizado, tendo acesso a uma ampla gama de oportunidades e acesso ao

conhecimento, pois grande parte de conteúdo acadêmico disponível e recursos digitais estão em sua maioria na língua inglesa.

O ensino de línguas passou por um extenso processo de aprimoração, onde os estudiosos da área, e professores de idiomas, foram, com o decorrer do tempo, observando maneiras cada vez mais eficazes para que o ensino de línguas seja efetivado da melhor forma. Porém, mesmo diante dessa necessidade emergente em um mundo globalizado, ainda existem crenças de senso comum que permeiam a sociedade, entre elas: o medo de incentivar crianças em fase de alfabetização a aprenderem inglês desde os primeiros anos de escolarização. Tal crença se perpetua devido ao receio de que o ensino de uma segunda língua (L2) em conjunto com a língua nativa (L1) possa confundir a criança e atrasar ainda mais seu processo de aquisição da fala e da escrita na língua nativa.

2.1 CLIL e a integração entre língua e conteúdo

Desde períodos remotos da história, o ensino de línguas estrangeiras tem se mostrado relevante na sociedade. Segundo Richards e Rodgers (1986), por volta do século XIII, a língua primordial no Ocidente era o latim, em razão de sua forte influência no governo, na religião, no comércio e nas artes. O latim era, portanto, uma língua viva, presente no cotidiano social. Com o passar do tempo e a ascensão econômica de determinados países europeus, especialmente a Inglaterra, o inglês passou a ganhar destaque, ocupando gradualmente o lugar do latim enquanto língua de prestígio e tornando-se parte integrante do currículo escolar. O poder político e a influência cultural do Império Britânico contribuíram de forma significativa para essa difusão, uma vez que sua política externa de exploração e comércio marítimo expandiu não apenas a presença inglesa, mas também consolidou o idioma como língua de alcance global.

O ensino do latim, por volta do século dezessete, se voltava à métodos tradicionais de gramática e tradução, onde o objetivo primordial era a tradução e compreensão de obras literárias famosas e retórica. A justificativa para a abordagem do latim seria seus benefícios intelectuais. Quando as línguas europeias foram tomando seu lugar dentro das disciplinas escolares, a estrutura clássica do ensino do latim, através da gramática e da tradução, influenciou a forma em que essas línguas eram ensinadas:

À medida que as línguas “modernas” começaram a entrar no currículo das escolas europeias no século XVIII, elas eram ensinadas utilizando os mesmos procedimentos básicos empregados no ensino do latim. Os livros didáticos consistiam em declarações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para tradução. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral limitava-se aos alunos lendo em

voz alta as frases que haviam traduzido. Essas frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não tinham relação com a linguagem da comunicação real (Richards; Rodgers, 1986, p. 2).

O método de gramática e tradução, portanto, tornou-se o método padrão no século XIX para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, especialmente o inglês, que se destacava progressivamente como língua mundial. Esse método consistia basicamente em decorar regras gramaticais e compreender sua aplicação em frases, mas sem possibilitar a comunicação em situações reais. O principal objetivo era capacitar os estudantes a traduzirem textos cada vez mais complexos. O grande problema desse método era a incapacidade dos alunos de aprender a língua de forma efetiva. Eles aprendiam suas estruturas gramaticais, mas a língua falada era pouco utilizada em sala de aula, o que os impedia de se comunicar em contextos reais. Além disso, a dependência da língua materna era inevitável nesse método, o que tornava os estudantes presos ao método de tradução.

Com o passar dos anos, a partir da evolução dos estudos sobre fonética, linguistas passaram a explorar métodos mais eficazes para o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Richards e Rodgers (1986), o método de escrita não contemplava o desenvolvimento de competências como a expressão oral (*speaking*). Por esse motivo, começaram a ser estudados métodos mais eficientes para o ensino da língua inglesa. A partir de 1886, iniciou-se a era dos métodos modernos de ensino de línguas, com o objetivo de encontrar técnicas cada vez mais eficazes para que o ensino de línguas seja bem-sucedido.

No início do século XIX, Gouin² foi o primeiro a criar uma metodologia que fugisse do estereótipo voltado apenas para o estudo da gramática e tradução. Segundo Richards e Rodgers (1986) seu método baseava-se em “construir uma metodologia baseada na observação da aprendizagem linguística infantil.” (Richards; Rodgers, 1986, p. 9), ou seja, implementar em sala de aula, um método que envolvesse a utilização real em sala da língua estrangeira, buscando um aprendizado de forma mais “naturalizada”, onde o aluno aprenderia a segunda língua, assim como tinha aprendido a língua materna. Esse método ficou conhecido como método direto. No entanto, apesar de ter sido amplamente utilizado na Europa em escolas particulares, houve a dificuldade de ser expandido para o ensino público, principalmente por causa da diferença entre aprender uma língua materna, e aprender uma língua estrangeira. Portanto, concluiu-se, em um estudo de 1926, que nenhum método isolado é o suficiente para garantir o ensino de línguas de

² François Gouin foi um educador e linguista francês do século XIX, conhecido pela criação do Método das Séries (*Méthode des Séries*), método inovador no ensino de línguas estrangeiras, pois foca no uso significativo da linguagem em contextos reais, e não apenas no ensino exclusivamente normativo-gramatical.

forma efetiva. (Richards; Rodgers, 1986, p. 11). Apesar do sucesso da implementação do método direto da habilidade oral em sala de aula, não possuía uma metodologia consistente, o que influenciou a chegada de outros métodos como o método audiolingual, com práticas pedagógicas e metodologias mais estruturadas.

O método audiolingual baseava-se essencialmente na repetição e memorização de padrões linguísticos prontos. O professor reproduzia gravações em fita com diálogos ou vocabulário na língua estrangeira, e os alunos deveriam repetir tais enunciados, imitando-os. Embora tenha obtido êxito inicial, esse método entrou em declínio porque os aprendizes muitas vezes não compreendiam o significado do que repetiam, nem conseguiam produzir estruturas novas de forma autônoma.

O audiolingualismo foi desenvolvido principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de ensinar rapidamente línguas estrangeiras aos soldados. Apesar de mostrar-se inicialmente eficaz nesse contexto militar, revelou-se limitado no ensino escolar de longo prazo, já que não atendia plenamente às necessidades comunicativas dos alunos.

Como resposta a essas lacunas, surgiu o *Communicative Language Teaching* (CLT), cujo foco recai sobre a competência comunicativa, permitindo que os estudantes usem a língua em situações reais de interação, e não apenas repitam estruturas previamente determinadas. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como o *speaking* e o *listening* e a possibilidade de formar frases autônomas. De acordo com Richards e Rodgers (1986), o *Communicative Language Teaching* deve ser entendido mais como uma abordagem do que como um método, já que admite maior variação em sua aplicação prática. Essa abordagem foi inovadora em relação ao método audiolingual, onde os alunos repetiriam frases prontas com foco na imitação. O CLT apresenta atividades interativas, que envolvem o raciocínio lógico do estudante, sendo protagonista do seu aprendizado. Algumas das atividades que envolvem a abordagem CLT, incluem: *jigsaw puzzle*, *roleplays*, simulações e *task-based learning* (aprendizado baseado em tarefas). O CLT abriu caminho para o surgimento de abordagens mais modernas e integradas, que vão além do ensino de línguas centrado apenas em tarefas ou atividades. Essas abordagens permitem, por exemplo, ensinar conteúdos escolares por meio da língua inglesa, de modo que o próprio conteúdo se torne a tarefa, promovendo a aprendizagem em contextos reais.

Segundo Almeida (2014), muitos teóricos do ensino de línguas afirmam que vivemos em uma era pós-método, o que significa que se observou, na prática, que nenhum método, isoladamente, mostra-se totalmente eficaz no sentido de promover um ensino de língua inglesa superior aos demais. Dessa forma, cabe ao professor, reconhecer os contextos, as vivências e

necessidades dos estudantes, para que possa assim, trazer um ensino de língua inglesa adaptado para o ambiente em que os estudantes estão inseridos:

Ora, é muito importante que os professores leiam livros e artigos sobre métodos. Afinal, eles precisam estudar e entender os diversos princípios teóricos e as diversas técnicas propostas pelos métodos tradicionais, alternativos e comunicativos para serem capazes de escolher aqueles que são mais adequados ao contexto social e cultural em que estão inseridos, para serem capazes de arquitetar seus métodos ecléticos (Almeida, 2014, p. 205).

Dessa forma, entendemos que, apesar de não existir um método mais eficaz no contexto de ensino de língua inglesa, os estudiosos afirmam que os métodos se tornam úteis e relevantes no sentido de serem adaptáveis, e orientar o professor na escolha do ensino da melhor abordagem conforme o contexto em que está inserido. Um método que vem sendo cada vez mais adotado por escolas bilíngues, é o ensino da língua inglesa por meio da abordagem de Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL)³, na qual as crianças aprendem disciplinas curriculares, como matemática, ciências, história, entre outras, enquanto desenvolvem simultaneamente a proficiência na língua inglesa de forma integrada. Isso ocorre porque as aulas dessas disciplinas específicas são ministradas integralmente em uma língua estrangeira — neste caso, a língua inglesa — fazendo com que a criança aprenda o novo idioma ao mesmo tempo em que convive e interage com ele em contextos reais de aprendizagem.

Partindo dessa concepção, o CLIL pode se apresentar como um método eficiente diante dos desafios contemporâneos pois, conforme Coyle, Hood e Marsh (2010), os alunos das gerações mais recentes desenvolveram uma mentalidade voltada para o aprendizado imediato e prático — “aprender enquanto se usa” — o que demanda uma abordagem pedagógica mais dinâmica e integrada, como a proposta pelo CLIL.

O acesso facilitado à internet e aos meios de comunicação tem acelerado o processo de aprendizagem das crianças das gerações atuais, exigindo, portanto, um tipo de ensino diferenciado, que se adapte a essas novas realidades. Nessa abordagem, pessoas de qualquer faixa etária podem ser beneficiadas por aulas estruturadas com esse método. No entanto, nesta pesquisa, o foco será direcionado à aplicação da abordagem em crianças em fase de alfabetização, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 5 e 6 anos.

Para esse nível de ensino, o CLIL geralmente é adaptado de forma mais lúdica, possibilitando que as crianças aprendam enquanto brincam. Dessa maneira, a língua é

³ *Content and Language Integrated Learning.*

geralmente ensinada por meio de temáticas relacionadas a brincadeiras, introduzindo os alunos ao ensino do idioma de forma natural e sem a pressão de um compromisso formal com a aprendizagem da língua, o que pode ser benéfico para a educação de crianças com essa faixa etária. No entanto, para crianças que já estão inseridas no ensino fundamental I, esse método de brincadeiras pode não ser mais utilizado, sendo substituído por um ensino de línguas mais “maduro”, onde há o aprendizado de um conteúdo completamente dentro da língua veicular ou um *task-based-learning* (aprendizado baseado em tarefas):

O CLIL pode ser utilizado como uma forma de “preparação” para o ensino de línguas neste nível. Uma variedade de modelos é comum, desde a aprendizagem baseada em tarefas, envolvendo o uso simples da língua veicular, até tópicos de conteúdo completos ensinados na língua do CLIL. Aumentar a motivação para o aprendizado de línguas e fortalecer a autoconfiança dos alunos são aspectos considerados particularmente importantes quando a língua veicular está distante da realidade dos aprendizes e tem o status de língua estrangeira (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 40)

No caso do nível de conhecimento da língua veicular do CLIL ser considerado um empecilho para o ensino do conteúdo específico, podem ser adotadas aulas mistas, onde os conceitos-chave do conteúdo serão explicados na língua materna, e as demais informações serão dados na língua estrangeira. A tarefa escolar também pode ser originalmente repassada na língua materna, para gerar autoconfiança no aluno e verificar se seus conhecimentos foram absorvidos com clareza.

Segundo Mehisto, Frigols e Marsh (2008), a abordagem não se limita apenas ao ensino isolado da língua, mas à uma aprendizagem integrada entre língua e conteúdo, onde os alunos são contemplados com múltiplas facetas de aprendizagem, que beneficiam o estudante tanto em níveis sociais e linguísticos, quanto à níveis cognitivos.

De acordo com Vian Jr., Weissheimer e Marcelino (2013), o bilinguismo, quando estimulado em contextos apropriados, pode ser associado a capacidades cognitivas divergentes aos seus parceiros monolíngues. O indivíduo bilíngue é dado pelo senso comum como sendo “mais inteligente”. Isso se deve à plasticidade cerebral, que segundo os autores anteriormente citados, os indivíduos que conseguem aprender uma segunda língua, adaptam essa capacidade cerebral que é responsável pela aprendizagem, isto é, indivíduos bilíngues podem, comprovadamente, aprenderem novas informações e habilidades com maior facilidade.

Em geral, estudos reportam uma vantagem bilíngue em relação à flexibilidade cognitiva, controle inibitório, alocação de recursos atencionais, memória operacional, inteligência e criatividade na resolução de problemas (Altarriba; Heredia, 2008, *apud* Vian Jr.; Weissheimer; Marcelino, 2013, p. 9). Além disso, estudos recentes em neuroimagem têm mostrado que a constante alternância de códigos em que os bilíngues invariavelmente e inevitavelmente engajam cria conexões menos rígidas

entre os neurônios, formando sinapses mais flexíveis (entre as palavras e seus referentes, por exemplo), o que, por sua vez, permite mais plasticidade entre elas (Paradis; Genesee; Crago, 2011, *apud* Vian Jr.; Weissheimer; Marcelino, 2013, p. 9).

Assim, a metodologia CLIL favorece o aprimoramento da competência linguística do aprendiz, proporcionando benefícios concretos em seu processo de aprendizagem, sendo, portanto, uma abordagem útil no contexto de sala de aula e que, diante do contexto atual de globalização, pode auxiliar os estudantes nessa necessidade emergente do bilinguismo, através da dinâmica do ensino de conteúdo integrado à língua veicular, no caso, a língua inglesa.

Para que seja possível o andamento da discussão, faz-se necessário definir os conceitos de bilinguismo. Segundo Megale (2005), o bilinguismo pode ser compreendido a partir de duas categorias: bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. O bilinguismo balanceado refere-se à situação em que o sujeito apresenta competência linguística equivalente em ambas as línguas, ainda que isso não implique domínio pleno ou nativo em nenhuma delas. Nesse sentido, o indivíduo bilíngue não precisa, necessariamente, possuir alto grau de proficiência nas duas línguas. Conforme afirma Megale (2005, p. 3), “deve ser ressaltado que ser considerado bilíngue balanceado não significa possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas significa que, em ambas, o indivíduo em questão atingiu um grau de competência equivalente, não importando qual seja esse grau de competência”. Já o bilinguismo dominante caracteriza-se pela situação em que o indivíduo apresenta maior proficiência em uma de suas duas línguas, geralmente a língua materna (L1).

Além disso, há fatores externos que influenciam o bilinguismo, tais como o contexto sociocultural e a idade de aquisição das línguas, o que possibilita a existência de diferentes definições e classificações do fenômeno. Contudo, no presente trabalho, o foco recai sobre o bilinguismo infantil. De acordo com Megale (2005) o bilinguismo infantil pode ser definido de duas formas: bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança está exposta às duas línguas desde o seu nascimento, e no bilinguismo consecutivo, a criança aprende a língua após os 5 anos, e não ocorre de forma simultânea. Quando a criança é exposta às duas línguas durante essa fase da infância, em que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma simultânea ao desenvolvimento do bilinguismo, ambos os processos podem influenciar-se mutuamente, contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida (Megale, 2005, p. 4).

A abordagem CLIL, para que seja introduzida com eficiência em sala de aula, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental em que os alunos provavelmente não possuem base prévia da linguagem, é necessário analisar alguns fatores, como a proficiência

dos alunos na língua materna. Por ainda não dominarem os aspectos linguísticos essenciais para tal faixa etária, podem ter dificuldade de aprenderem novos conceitos, sem antes utilizar técnicas provenientes do CLIL, que facilitem tal abordagem.

No caso de crianças em níveis de alfabetização, será necessário utilizar a técnica do *scaffolding* (andaimagem)⁴, onde o professor do CLIL utilizará o auxílio de gestos, imagens, contexto e outros elementos visuais, para que o aluno possa compreender o que está sendo dito pelo professor, associando assim, o som e a imagem. De acordo com Mehisto, Frigols e Marsh (2008), o professor precisa ser proficiente, à níveis de linguagem, pois precisará adaptar-se ao nível de proficiência da turma, possibilitando assim, um nível de aprendizado mais eficaz, dentro do contexto comunicativo.

É de conhecimento do professor, que em uma sala de aula, existam alunos de diferentes níveis de aprendizagem. É necessário adaptar-se para que o ensino seja acessível. O professor, ainda, deve possuir um bom nível de fluência na língua inglesa, pois alunos em fase de alfabetização podem ser afetados pelo nível de proficiência do professor de línguas, principalmente em questão fonológica, por ser seu primeiro contato com a língua em um contexto real (Coyle; Hood; Marsh, 2010)

Outro fator de suma importância a ser levado em conta, é a escolha do material didático. Este, deve possibilitar a compreensão do sentido, de forma à auxiliar na efetivação da comunicação do professor de línguas e o aluno. Portanto, o livro didático deve conter recursos visuais, que ilustrem os recursos linguísticos ensinados pela professora, com temas interdisciplinares, e atividades lúdicas. No entanto, são escassos os materiais disponíveis para o ensino CLIL, o que demandará tempo investido dos professores, que na maioria das vezes, adaptam materiais que não visam esse tipo de abordagem.

Com o CLIL, especialmente em programas que começam no ensino primário, secundário ou técnico, encontrar materiais apropriados é um desafio particular. O material de entrada precisa ser simples o suficiente e apresentado de forma acessível para facilitar a compreensão, ao mesmo tempo em que é suficientemente rico em conteúdo e cognitivamente desafiador para capturar o interesse dos alunos (Mehisto; Frigols; Marsh, 2008, p. 87).

Nesse trecho, o autor menciona sobre o desafio de adaptar ou conseguir um material didático que auxilie na compreensão linguística da abordagem CLIL, pois isso irá demandar um tipo de formação capacitada por parte do mediador CLIL, ou seja, um domínio avançado da língua inglesa, para que possa se adaptar à diversos contextos de uso da língua. Outra questão

⁴ Todas as traduções são feitas pela autora.

fundamental, e de suma importância, é a de que o professor nem sempre possuirá o conhecimento de outros conteúdos exigidos, como ciências, matemática, e outras áreas. O que pode precisar do apoio entre o professor de linguagens e o professor de conteúdo. O mediador CLIL também precisará ser criativo, para poder adaptar o material didático com recursos limitados para o tipo de abordagem, e exigirá também do professor, uma preparação maior, pois adaptar livros ou garantir novos recursos demanda tempo e investimento, principalmente no quesito anos iniciais de alfabetização, onde os alunos possuem um vocabulário e conhecimento limitados na língua inglesa.

Mas e nos anos iniciais, como pode ocorrer a alfabetização simultânea em duas línguas? Alfabetização bilíngue não ocorrerá de forma tardia, tendo em vista o aprendizado em duas línguas? Para responder tais questões, deve-se ter em vista primeiramente, o significado de bilinguismo, e de que maneira ocorre a alfabetização.

2.2 Alfabetização por meio do CLIL

Segundo Finger (2024), por muito tempo, o indivíduo bilíngue era considerado aquele que tivesse domínio pleno em duas línguas, chegando a possuir o domínio e o vocabulário de um nativo. Essa hipótese é conhecida como “Hipótese do Duplo Monolíngue”, que com o tempo, foi sendo substituída por abordagens mais realistas e contemporâneas. Essa perspectiva mais flexível é reforçada por autores contemporâneos como DeLuca *et al.* (2020 *apud* Finger, 2024, p. 3) e Rothman *et al.* (2023 *apud* Finger, 2024, p. 3) que possuem a visão de que o bilinguismo, é um processo construído ao longo da vida, e que dependem das circunstâncias da vida e do repertório de linguagem que compõem a bagagem linguística de um indivíduo. Dessa forma, vê-se que a língua é um processo que está em constante modificação, ou seja, não é entendido com um estado único da língua, mas que está em constante dinamismo, como um processo que possui uma construção e é moldado ao longo da vida. Portanto, vê-se que a ideia de um indivíduo bilíngue ser duplo monolíngue é ultrapassada, e o bilinguismo é uma característica a ser construída e moldada durante toda a vida.

O processo de aprendizado bilíngue, especialmente em indivíduos que apresentam níveis distintos de proficiência em duas línguas, influencia de forma diferenciada no funcionamento cognitivo, independentemente da idade. Segundo Finger (2024), o indivíduo bilíngue é capaz de distinguir e organizar os dois repertórios linguísticos presentes em seu cérebro. Cada língua, bem como os conhecimentos adquiridos por meio dela, pode influenciar o uso e o desenvolvimento da outra. Assim, o uso simultâneo de duas línguas não causa

“confusão mental”; ao contrário, pode representar um benefício significativo ao estudante, ao proporcionar um vocabulário mais amplo e diversificado, além do fortalecimento de capacidades cognitivas como a memória de trabalho (Limberger; Buchweitz 2012, p. 83) e o controle inibitório — a habilidade de suprimir uma língua enquanto utiliza a outra —, conforme demonstram estudos de Kroll *et al.* (2006, 2008 *apud* Finger, 2024, p. 5).

O processo de aprendizado bilíngue, em indivíduos que possuem conhecimentos na investigação dos processos cognitivos e neurais envolvidos na aprendizagem e no uso de múltiplas línguas, uma descoberta inovadora decorrente das relatadas acima é o reconhecimento de que o sistema linguístico do bilíngue é adaptativo e permeável em ambas as direções. Isso significa que não apenas a L1 influencia o desenvolvimento da L2, mas também que o sistema da L1 pode mudar em resposta à aprendizagem e ao uso da L2 (Finger, 2024, p. 5).

Dessa forma, o aprendizado simultâneo de duas línguas pode ser benéfico e auxiliar no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança que o aprende, onde, em níveis de alfabetização, aprende duas línguas simultaneamente, podendo ampliar e desenvolver as capacidades linguísticas de ambos repertórios.

A alfabetização, segundo Finger (2024), se relaciona ao nível de desenvolvimento da criança, em que ela aprende a associar aspectos gráficos (como a imagem de letras) ao seu respectivo som, onde ela desenvolve o reconhecimento automático de palavras, e consegue identificar elas dentro de um contexto, para que, posteriormente, possa escreve-las e usá-las racionalmente de forma crítica, dentro de uma produção escrita:

(...) para adquirir habilidades sofisticadas de leitura e compreensão, a criança precisa progredir do estágio inicial de desenvolvimento de capacidades sociometalinguísticas, passando pelo estágio de alfabetização, no qual aprende a relacionar um símbolo gráfico em específico ao seu som correspondente, até desenvolver o reconhecimento automático de palavras, passando a ser capaz de capturar o significado das palavras dentro de um contexto específico, a fim de compreender um texto, até atingir um estágio mais avançado de leitura, no qual é capaz de reconhecer e as condições dos contextos sociais de produção de um texto, biliteracia e alfabetização bilíngue posicionando-se de forma crítica (Finger, 2024, p. 8-9).

Se no caso, uma escola optar por fazer tal alfabetização de forma sequencial com a alfabetização em língua inglesa, ou simultânea, isso não interferirá em nada no aprendizado do aluno, pois como dito anteriormente nos estudos citados, as línguas estão, de uma forma ou de outra, em constante relação:

(...) é importante considerar as especificidades desse processo quando as crianças estão inseridas em ambientes de escolarização bilíngue. Em tais contextos, a instrução de alfabetização pode ser implementada de forma simultânea nas duas línguas da criança, ou de forma sequencial, sem que a criança seja exposta a material impresso

na LA antes de ter suas habilidades de leitura e escrita consolidadas. Ressaltamos, entretanto, que qualquer separação entre as línguas da criança que possa ocorrer na escola é ilusória, uma vez que, como vimos, existe interação entre as duas línguas do bilíngue, mesmo considerando os diferentes níveis de proficiência que a criança possa ter em suas línguas, resultantes das experiências variadas que vivenciou com elas (Finger, 2024, p. 11).

Dessa forma, é possível que o processo de alfabetização ocorra em contextos bilíngues, sendo essa prática não apenas viável, mas potencialmente benéfica para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Quando bem estruturada, a alfabetização bilíngue permite que a criança desenvolva competências em sua língua materna ao mesmo tempo em que adquire uma língua adicional — como o inglês — de forma integrada e significativa. Nesse sentido, abordagens como o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) mostram-se eficazes, pois possibilitam o aprendizado do inglês por meio de conteúdos escolares. No presente trabalho, analisaremos como material didático *Smarty 1*, da editora UDP *Bilingual Program*, aplica essa abordagem. Esse material foi adotado por diversas escolas bilíngues no Brasil, cuja proposta pedagógica se fundamenta nos princípios do CLIL, favorecendo a alfabetização em língua inglesa desde os primeiros anos do ensino fundamental.

3 O LIVRO *SMARTY 1* ENQUANTO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

O material utilizado como *corpus* de análise neste trabalho corresponde à versão gratuita do livro do professor, disponibilizada para o público em geral no site da SM educação, e comercializado nacionalmente pela editora UDP *Bilingual Program*. Para a realização deste estudo, procedeu-se a leitura integral do material, composto por 72 páginas. A partir desse *corpus*, foram selecionadas, como amostragem, atividades representativas que envolvem a prática da alfabetização em língua inglesa em sala de aula, correspondentes às unidades 0, 1, 2 e 3. Embora o material seja constituído por sete unidades, optou-se pela análise das quatro primeiras, uma vez que estas são as inicialmente trabalhadas em sala de aula e apresentam uma progressão pedagógica, na qual uma unidade dá continuidade à outra, aprofundando gradualmente os conteúdos abordados anteriormente. Ademais, tais unidades configuram-se como exemplos significativos de atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades de *reading* e *writing*.

A UDP *Bilingual Program* e a SM Educação, operam em uma parceria estratégica. O UDP é uma das soluções educacionais oferecidas pela SM Educação para auxiliar escolas a implementar ou aprimorar seu ensino de inglês. Ou seja, enquanto o conteúdo didático e a metodologia do programa bilíngue foram desenvolvidos pela *University of Dayton Publishing* (UDP), a SM Educação atua como a empresa parceira no Brasil, responsável pela distribuição e gestão do programa nas instituições de ensino privadas. Essa colaboração garante que a *expertise* na criação de conteúdo da UDP seja complementada pelo suporte pedagógico e estratégico oferecido pela SM Educação, resultando em uma proposta completa para o ensino de inglês.

O *Smarty 1* apresenta uma proposta inovadora de material didático, fundamentado na abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), cujas orientações presentes no manual do professor baseiam-se, sobretudo, nos métodos comunicativo e experiencial. Sua proposta pedagógica visa a uma aprendizagem natural da língua inglesa, na qual os alunos desenvolvem a capacidade de se comunicar a partir de funções do cotidiano, de maneira quase espontânea. Nessa perspectiva, os discentes são colocados como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, buscando compreender o que é dito pelo professor e relacionando essa compreensão às imagens presentes no livro do aluno.

A abertura de cada unidade estabelece a base para o tema da unidade. Ela constitui uma etapa de observação reflexiva, construída a partir de tarefas e exercícios que

incentivam os alunos a refletirem sobre a nova língua. Ao fazer isso, eles descobrem por si mesmos como a língua funciona (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 5).⁵

Essa abordagem pode se mostrar especialmente adequada para turmas em fase de alfabetização, pois estimula o aprendizado da língua inglesa de forma contextualizada e significativa, respeitando o estágio cognitivo das crianças e favorecendo o desenvolvimento simultâneo da linguagem oral e escrita.

O material foi elaborado especificamente para o primeiro ano do ensino fundamental, fase marcada pela alfabetização inicial. As atividades propostas são lúdicas e integrativas, permitindo o acompanhamento do aluno em diferentes níveis de aprendizagem, ao mesmo tempo em que oferecem ao professor uma estrutura clara para a condução das aulas. Em seu conteúdo, a obra alia a aprendizagem comunicativa e experiencial à aplicação dos princípios do CLIL, visando ao desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

Os objetivos delineados em sua estrutura buscam assegurar que os alunos utilizem a linguagem em contextos reais e cotidianos, desempenhando funções como descrever, solicitar, expressar preferências e opiniões (Guerrini; Hearn; May, 2022). Além disso, incentivam o desenvolvimento de habilidades de pensamento (*thinking skills*).

Logo nos capítulos iniciais, observa-se a presença de uma abordagem experiencial (*experiential learning*), que incentiva o estudante, a cada unidade, a refletir ativamente sobre a língua em processo de aquisição. O CLIL, por sua vez, integra-se a essa proposta didática ao promover o estudo de conteúdos como ciências e música, favorecendo a criatividade e estimulando a comunicação em inglês.

De acordo com Guerrini, Hearn e May (2022), os 4C's do CLIL (*Content, Communication, Cognition e Culture*) constituem parte essencial do conteúdo do material didático, manifestando-se principalmente de duas formas: *fictions-based units* (unidades baseadas em ficção) e *content-based units* (unidades baseadas em conteúdo). As unidades baseadas em ficção introduzem os alunos ao universo literário, estimulando a criatividade e ampliando o conhecimento de mundo. Já as unidades baseadas em conteúdo inserem os estudantes em disciplinas curriculares, como artes, ciência e música, possibilitando uma aprendizagem diversificada, ao mesmo tempo em que desenvolvem a língua inglesa. Essa integração se alinha aos pressupostos da abordagem CLIL, pois permite que os alunos

⁵ Tradução nossa de: "The opening of each unit lays the foundation for the theme of the unit. It constitutes a reflective observation stage built around tasks and exercises which encourage students to reflect on the new language. In doing so, they discover for themselves how language works" (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 5).

compreendam melhor o mundo em que estão inseridos, ao mesmo tempo em que constroem habilidades comunicativas e ampliam o vocabulário específico das disciplinas.

O *teacher's guide* (guia do professor), utilizado como material de análise neste trabalho, contém todas as orientações referentes a cada unidade apresentada no livro, configurando-se como um método de abordagem completo, capaz de guiar o docente ao longo das atividades. A escolha do guia do professor, em detrimento do livro do aluno, mostra-se fundamental para o presente estudo. Enquanto o material destinado ao aluno é composto por atividades de caráter simples, com imagens e perguntas diretas, voltadas essencialmente à prática, o guia do professor apresenta objetivos claros para cada unidade, planos de aula estruturados e detalhados, além de uma linguagem acessível, o que possibilita uma compreensão mais ampla do conteúdo. Para a análise minuciosa do material e sua pertinência como recurso de abordagem CLIL no contexto de alfabetização, foram organizadas as atividades do livro conforme a forma como trabalhavam as habilidades de *reading* e *writing*, considerando sua relevância nesse processo. Dessa forma, a análise será organizada em dois subcapítulos: o primeiro voltado às atividades de *reading* e o segundo às de *writing*. Tal divisão permite compreender, em um primeiro momento, como o material adota a abordagem CLIL e, em seguida, de que maneira essa metodologia pode ser integrada ao processo de alfabetização.

Todas as atividades são direcionadas de forma a orientar o professor de línguas que ministre a aula inteiramente em língua inglesa, o orientando à utilizar um vocabulário simples, detalhado, e acessível, que possibilite o aluno compreender o que está sendo dito, mesmo que não possua conhecimento prévio da língua, ou possua pouco conhecimento da mesma. Essa metodologia é eficaz e condiz exatamente com a proposta CLIL, onde a língua é ensinada através da própria língua.

Todos os capítulos são bem estruturados com funções de *warm-up* (aquecimento) de forma introdutória à cada assunto especificado no capítulo, preparando os alunos às atividades propostas pelo livro. Antes das atividades, nas orientações ao professor, é apresentado o vocabulário básico de cada capítulo, que deve ser gesticulado enquanto o professor pronuncia a palavra em inglês. Essa didática permite o aluno associar a palavra pronunciada ao seu significado, através do auxílio visual.

Um exemplo prático dessa metodologia, é no capítulo introdutório ao livro *Smarty 1*, onde o professor aponta para si mesmo e diz: “*Teacher!*”, impulsionando o aluno a associar esta palavra a si mesmo: “Aponte para si mesmo e diga: *Teacher*. Agora aponte para toda a sala

e diga: *Classroom*. Finalmente, aponte para duas crianças sentadas juntas e diga: *Friends*”⁶ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10). Essa maneira de contextualizar aquilo que se está sendo dito, é bastante útil e significativo no CLIL.

Logo após, o professor escreve todas as palavras pronunciadas no quadro, dessa forma, além do estímulo visual, os alunos também conhecem a palavra escrita. Outro fator de importante relevância, é a repetição do vocabulário apresentado pela professora nas atividades do livro. Isso representa, que as palavras não são meramente apresentadas singularmente, mas são implementadas do dia-a-dia dos alunos. Esse esforço repetitivo incentiva a memorização e o aprendizado efetivo dos estudantes. Isso ocorre por exemplo, no capítulo posterior sobre “*colours*” (cores), onde o aluno deve pintar de cores específicas o “*teacher*”.

Ainda para efetivação da aprendizagem, o livro apresenta atividades de prática de conhecimento, como no exemplo do exercício do vocabulário supracitado, onde o aluno irá identificar na imagem apresentada o personagem referente ao “*teacher*” (professor), *classroom* (sala de aula) e *friends* (amigos), oportunizando o a resolução de possíveis dúvidas.

Outro método efetivo na memorização de vocabulário apresentado é a utilização de *flashcards* (cartões de vocabulário), onde a imagem vem acompanhada do vocabulário da ilustração, auxiliando os alunos simultaneamente no processo de alfabetização em uma segunda língua, pois os alunos estão sendo orientados nesse processo através da memorização da escrita das palavras.

Para entender melhor como o material didático trabalha a abordagem proposta, analisaremos os capítulos 0, 1, 2 e 3 do livro *Smarty 1*. Para isso, foram selecionadas as atividades que resumem em cada unidade a forma como o livro utiliza a metodologia CLIL no contexto de alfabetização bilíngue, com enfoque para as atividades de *reading* e *writing* mais representativas.

3.1 Capítulo 0 – *Welcome To School!*

O livro *Smarty 1* apresenta um capítulo introdutório disponível apenas no manual do professor, cuja finalidade é introduzir o aluno não apenas ao conteúdo do material, mas também ao contexto do ensino de língua inglesa por meio da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Nesse momento inicial, o professor utiliza um vocabulário simplificado,

⁶ Tradução nossa de: “*Point to yourself and say: Teacher. Now point to the whole class and say: Classroom. Finally, point to two of the children sitting together and say: Friends. Write all the words on the board and ask the children to repeat them*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10).

com expressões curtas e básicas em língua inglesa, e incentiva a aprendizagem por meio de elementos visuais, de modo que os alunos compreendam o significado das expressões utilizadas. O docente inicia a aula dizendo: *Hello, I'm...* e encoraja os alunos a reproduzirem a frase, substituindo o pronome pelo próprio nome: “Dê as boas-vindas às crianças na escola. Se apresente, dizendo: *Hello! I'm (your name)!* (Olá, eu sou...). Peça aos alunos que se apresentem. Encoraje-os a falar: *Hello! I'm...!*”⁷ (Guerrini; Hearn; May 2022, p. 10).

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), no CLIL, a língua é o meio pelo qual se aprende um conteúdo específico, ou seja, funciona como o veículo de ensino do conteúdo. Ao longo do processo, a língua pode se tornar o foco da aula, mas sempre sendo utilizada como meio para a aprendizagem. O livro introduz esse princípio de forma dinâmica, permitindo que os alunos compreendam o que é dito pelo professor por meio de repetições que estimulam a memorização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (*cognitive skills*). O conteúdo introdutório da aula é bem desenvolvido, permitindo que, posteriormente, o professor possa trabalhar o desenvolvimento da habilidade comunicativa.

Em seguida, o professor orienta o primeiro contato dos alunos com o livro, pedindo que o folheiem, observem as ilustrações e identifiquem os personagens. Essa etapa tem como objetivo familiarizar as crianças tanto com o material quanto com a dinâmica das futuras aulas de inglês. Posteriormente, o professor aponta para o próprio livro e diz: “*Look, here is Smarty again!*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10).

O uso de imagens e cores vibrantes é um recurso amplamente explorado nessa fase inicial, pois auxilia a criança a associar a palavra pronunciada pelo professor à sua representação visual. Esse processo, conforme propõe a abordagem CLIL, favorece a aprendizagem contextualizada, em que a língua atua como mediadora da compreensão de significados reais, e não apenas como objeto de memorização.

O capítulo introdutório apresenta atividades que induzem o aluno a associar imagem e palavra escrita — elemento intrínseco à alfabetização bilíngue. O professor pronuncia o vocabulário e orienta os alunos a repetirem em seguida.

Oriente-os a mudarem para a página 3 do Livro do Estudante. Segure sua própria cópia do Livro do Estudante e aponte para o *Smarty*. *Look, here is Smarty again!* (Olhem, aqui está o *Smarty* de novo!). Agora peça as crianças para completarem o quadro. Os ajude com a ortografia. Encoraje-os a lhe perguntarem o seu nome, caso não se lembre e o escreva no quadro. Segure sua cópia, aponte e leia: *This is me*. (Esse sou eu). Se

⁷ Tradução nossa de: “*Welcome the children to school. Introduce yourself: Hello! I'm (your name)! Ask the students to introduce themselves. Encourage them to say: Hello! I'm...!*” (Guerrini; Hearn; May 2022, p. 10).

you have a small picture of yourself, stick it onto the blank space provided. Now ask the children to draw themselves in the blank space” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10).

Logo após, o livro traz orientações sobre a forma em que o professor deve ensinar a criança para que o ensino CLIL ocorra de forma efetiva, sempre estimulando repetições, a atenção do professor para o aprendizado de cada aluno de forma individual através da iniciativa de perguntar a aluno por aluno questões específicas para checar o aprendizado e o nível em que os alunos se encontram, e simultaneamente estimulando a ilustração através da técnica de *scaffolding* que possibilita a compreensão do aluno através de ilustrações no quadro. Isso ocorre através de, por exemplo, o momento em que o professor mostra aos alunos que eles podem colorir o clima que está no dia logo acima de cada unidade. Ele escreve no quadro: *What’s the weather like today? Is it a sunny day?* E desenha um sol do lado.

What’s the weather like today? Escreva a pergunta no quadro e responda: *Is it a sunny day?* Desenhe um sol no quadro. Em seguida, desenhe um dia nublado e um dia chuvoso e diga: *Or is it a cloudy day? Or is it a rainy day?* Escreva as palavras ao lado. Faça a pergunta novamente e incentive os alunos a responderem: *Today is a ... sunny day!* Comece a perguntar um por um até que eles entendam como está o tempo hoje. Circule a resposta e peça aos alunos que copiem em seus cadernos: *Today is a sunny day!* Lembre-se de que você pode fazer este exercício em todas as aulas antes de começar a lição ⁹ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10).

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), o ambiente CLIL é favorável ao uso de perguntas, assim como o material orienta o professor a fazer. Eles defendem que as perguntas são indiscutivelmente a maior ferramenta do docente, pois o “questionamento do professor, incentiva o questionamento do aluno” possibilitando o desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior, criatividade e progressão linguística. Além disso, os autores falam sobre a importância da motivação no aprendizado de uma segunda língua, sendo elemento intrínseco para a ação do aluno e sua autonomia em sala de aula. Portanto, é de suma importância a criação de *feedbacks* positivos por parte do professor, sempre incentivando os alunos a participarem através da criação de um ambiente propício ao aprendizado.

⁸ Tradução nossa de: “Ask them to turn to page 3 of their Learner’s Book. Hold up your own copy of the Learner’s Book and point to Smarty. Look, here is Smarty again! Now ask the children to complete the chart. Help with spelling. Encourage them to ask you your name if they cannot remember it and write it on the board. Hold up your copy, point and read: This is me. If you have a small picture of yourself, stick it onto the blank space provided. Now ask the children to draw themselves in the blank space” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10).

⁹ Tradução nossa de: “What’s the weather like today? Write the question on the board and answer it: Is it a sunny day? Draw a sun on the board. Then, draw a cloudy day and a rainy day, and say: Or is it a cloudy day? Or a rainy day? Write the words next to them. Ask the question again and encourage the students to answer Today is a...day! Start asking one by one until they understand what the weather is like today. Circle it and ask the students to copy on their books: Today is a sunny day! Remember you can do this drill every class before beginning the lesson” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 10).

O professor, ao fazer perguntas e ilustrar usando a técnica de *scaffolding* visual ao fazer ilustrações seguido da expressão, ele está incentivando os alunos e criando um ambiente seguro de aprendizagem, onde os alunos devem se sentirem seguros para falar e cometer erros sem medo de julgamento. O julgamento ou *feedback* negativo nessa fase inicial pode comprometer o processo de motivação individual do aluno que pode até mesmo prejudicar o aprendizado da língua em momentos futuros. Dessa forma, a abordagem do conteúdo adotada pelo livro é benéfica para o estudante.

Na página 8, o livro apresenta um poema em língua inglesa que introduz o vocabulário de cores. Uma das técnicas propostas para o ensino desse conteúdo é o uso de *flashcards*, método amplamente utilizado no contexto CLIL. As *flashcards* facilitam o ensino, pois permitem que o aluno associe a imagem presente no cartão à palavra correspondente em inglês. Após apresentar todas as *flashcards*, o professor as dispõe embaralhadas sobre a mesa e pede que os alunos identifiquem o cartão correspondente à palavra pronunciada. Essa atividade estimula a associação entre imagem, palavra e pronúncia, fortalecendo o processo de alfabetização em língua inglesa.

Aquecimento: Combinando palavras e imagens: Mostre aos alunos os cartões com as palavras da escola e peça que cada palavra seja dita. Peça aos alunos que repitam. Coloque todos os cartões sobre a mesa. Diga uma das palavras e peça a um aluno que a encontre, cole-a no quadro e repita a palavra com a turma toda. Distribua os cartões com as palavras para quatro alunos e peça que eles cole os cartões embaixo ou ao lado dos cartões no quadro¹⁰ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 11).

Outra atividade relacionada à prática de alfabetização aparece na página 10, na primeira questão. À esquerda da página, há palavras como *classroom*, *yellow*, *student*, *friends*, *blue*, *school*, *teacher* e *red*; à direita, as imagens correspondentes. Os alunos devem ligar cada palavra à sua ilustração. Essa prática contribui para a fixação do vocabulário e, consequentemente, para o aprendizado da escrita por meio da associação e da memorização. Dentro do modelo CLIL, essa atividade é especialmente significativa porque dispensa a tradução literal, evitando que o estudante se torne dependente da língua materna. Assim, a criança é incentivada a construir significados diretamente na língua inglesa, tornando-se sujeito ativo de sua aprendizagem. Conforme Coyle, Hood e Marsh (2010), para que a criança se torne uma boa leitora, é necessário que ela saiba decodificar um símbolo associando-o ao seu significado real. Para isso, é

¹⁰ Tradução nossa de: " Warm-up: Matching words and pictures: Show students the school flashcards and elicit each word. Ask students to repeat. Put all the flashcards on the table. Say one of the words and ask a student to find it, stick it on the board and repeat the word with the whole class. Hand out the word cards to four students and ask them to stick the cards under or next to the flashcards on the board" (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 11).

necessário que a criança recorra aos seus *schemata* (conhecimentos e experiências já adquiridos, que auxiliam na atribuição de sentido). Assim, ao relacionar palavras às suas representações visuais, o aluno utiliza seu repertório prévio e desenvolve habilidades de leitura e escrita contextualizadas na nova língua.

Na página 11, há outra atividade que estimula a habilidade de *writing*. O livro retoma o poema sobre as cores, já trabalhado anteriormente, e solicita que os alunos completem os espaços em branco com as cores faltantes. O manual do professor orienta: “Leia e relacione. Diga às crianças para olharem a fotografia. Peça que a descrevam. *What can you see?* Leve-os a dizer as palavras *classroom*, *friends* e *teacher*. Em seguida, diga aos alunos para relacionarem cada uma das palavras abaixo com os objetos e pessoas na fotografia” ¹¹ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 11).

Ao final do capítulo, o material propõe uma atividade extra denominada *unscrambling words*. Nela, o vocabulário aprendido é apresentado de forma embaralhada, mantendo-se apenas a primeira letra da palavra (por exemplo: *classroom* → *calsormr*). O professor deve escrever as palavras no quadro e pedir que os alunos as reorganizem corretamente em seus cadernos. Essa prática é extremamente útil no contexto de alfabetização bilíngue, pois estimula a reflexão sobre a forma escrita das palavras, consolidando o aprendizado por meio da ludicidade e da interação, além de combinar com a etapa do 4C’s do CLIL relacionada à cognição, pois nessa atividade, os alunos irão testar as possibilidades de escrita da palavra através de estruturas previamente prontas, como é o exemplo da palavra *classroom*. Finger (2024) menciona sobre a importância de reconhecer padrões de escrita através de atividades práticas e o contato com o material escrito na segunda língua (no caso, a língua inglesa) para que a criança possa aprender a diferenciar estruturas em ambas as línguas.

Caso a criança é exposta a materiais impressos em duas línguas de tipologias diferentes, como português e persa, iniciará a reconhecer as diferenças entre as possibilidades de representação escrita nessas línguas. Nesse sentido, é importante frisar que ela somente terá condições de reconhecer esses padrões de escrita de sua(s) língua(s) se tiver sido exposta a material escrito nela(s), como livros e cadernos (Finger, 2024, p. 6).

Dessa forma, o capítulo introdutório prepara a criança para os próximos capítulos apresentando-a o conteúdo do livro e a forma que as atividades serão trabalhadas, criando assim, familiaridade.

¹¹ Tradução nossa de: “*Tell the children to look at the photograph. Ask them to describe it. What can you see? Elicit the words classroom, friends and teacher. Then, tell the students to match each of the words below to the things and people in the photograph*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 11).

3.2 Capítulo 1 – *Hello, Smarty!*

Visando o desenvolvimento da leitura e da compreensão de vocabulário relacionado a objetos da sala de aula, saudações e apresentações, observa-se, na página 13 do livro do professor, uma atividade voltada ao desenvolvimento da escrita. Nessa proposta, o autor introduz a criança à língua estrangeira de forma semelhante ao processo natural de aquisição da língua materna. Antes de trabalhar a grafia das palavras, o professor é orientado a apontar para as imagens correspondentes e solicitar que as crianças repitam os sons. Conforme orientam Guerrini, Hearn e May (2022, p. 13), “coloque um livro, um lápis e um estojo sobre a sua mesa. Aponte para cada item, um de cada vez, e diga as palavras. Peça aos alunos que repitam”. Esse procedimento possibilita que o aluno estabeleça uma relação entre o som e o símbolo gráfico, favorecendo a compreensão do que está sendo escrito.

Segundo Finger (2024), o processo de alfabetização envolve exatamente essa etapa inicial, em que a criança aprende a associar o símbolo gráfico ao som correspondente. Para que a criança possa adquirir habilidades de leitura e compreensão do texto mais robustas, é necessário que a criança passe por esse estágio da alfabetização. Nele, a criança aprende que uma determinada grafia, possui seu som específico. Após esse reconhecimento inicial, ela passa a desenvolver o reconhecimento de palavras de forma automática, e aprende a compreender o seu significado dentro de um contexto, podendo posteriormente iniciar a produção de um texto bilíngue, posicionando-se de uma forma crítica.

Um dos objetivos do ensino CLIL, conforme apontam Ball, Kelly e Clegg (2015), é justamente a introdução efetiva ao conteúdo que será abordado, através de uma dinâmica simples de associação entre conteúdo e língua. Nesse sentido, é importante lembrar a fala de Coyle, Hood e Marsh (2010). Segundo eles, bons leitores possuem a habilidade de associar corretamente o significado de uma palavra através da imagem e do som que ela reproduz, conectando-se diretamente aos conhecimentos e experiências prévias do aluno — seus *schemata* —, permitindo que o aluno construa sentido através do texto. Nesse caso, o aluno já conhece o elemento que está sendo exposto pela professora, o que será novo para ele é a palavra pronunciada, o direcionando à associação entre imagem e som, e não à mera tradução do texto para sua língua materna. Esse processo de decodificação e compreensão do texto é parte essencial no contexto de alfabetização bilíngue.

O CLIL é parte integrante do conteúdo presente no material didático, que se encontra totalmente em língua inglesa. Todas as instruções do livro são dadas nesse idioma, sem

traduções literais de expressões ou palavras, e o professor é orientado a manter a comunicação e o ensino exclusivamente em inglês.

Na etapa denominada *Setting the context* (situando ao contexto), o professor orienta os alunos a abrirem o livro na página 12 e, antes de iniciar a unidade, busca ativar o conhecimento prévio da turma, pedindo que indiquem o tema que será abordado. Essa prática situa os estudantes no conteúdo da lição e os ajuda a compreender o contexto da unidade. Para isso, o docente retoma o vocabulário de capítulos anteriores, promovendo a repetição e a memorização.

Situando ao contexto: Peça aos alunos que abram o seu Livro do Estudante na página 12. Questione-os o que eles pensam que é o assunto dessa unidade. Você pode perguntar: Essa unidade é sobre objetos da sala de aula? Essa unidade é sobre flores? Essa unidade é sobre cachorros? (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 13)¹²

Dentro da abordagem CLIL, os professores procuram criar um ambiente que favoreça a aprendizagem da língua por meio da comunicação significativa. Utilizam gestos, entonação e repetição frequente, apresentando a língua de forma estruturada e adaptada aos interesses dos alunos, de modo que possam expressar o que é importante para eles (Mehisto; Frigols; Marsh, 2008, p. 18). Em um contexto de alfabetização bilíngue, esse tipo de prática contribui para que o aluno se sinta confiante em usar a língua, pois o conteúdo deixa de parecer distante quando ele consegue participar ativamente da aula. Além disso, a prática utilizada pelo professor de se ilustrar aquilo que se está falando com o auxílio de gestos, imagens e outros elementos ilustrativos, é conhecido no método CLIL como *scaffolding*. Essa técnica visa facilitar a comunicação entre a professora e os alunos, levando-os à compreensão e a associação entre som e imagem. Em um contexto de alfabetização essa técnica orienta os alunos a relacionarem a grafia de uma palavra ao seu significado respectivo, sem que seja necessária uma tradução.

Para a fixação do vocabulário referente aos objetos da sala de aula, o livro propõe que os alunos apontem, na ilustração, os objetos mencionados pela professora — *chair*, *table*, *bag* — e repitam o vocabulário em voz alta. Em seguida, os alunos são incentivados a identificar novos objetos presentes na imagem, ampliando o repertório lexical.

Observe e pontue: Convide os alunos a olharem as imagens e pontuem objetos da sala de aula nelas. Aprendendo o vocabulário: Mostre à sala uma *chair*, uma *table* e uma *bag*. Aponte para cada item, se vire e pronuncie as palavras: *chair*, *table*, *bag*. Peça aos alunos que repitam. Encontre e circule: Peça aos alunos que circulem os objetos

¹² Tradução nossa de: “*Setting the context.*: Ask students to open their Learner’s Book at page 12. Ask what they think this unit is about. You can ask: Is this unit about classroom objects? Is this unit about flowers? Is this unit about dogs?” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 13).

da sala de aula que conseguirem encontrar. Ajude-os a identificar o novo vocabulário (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 13)¹³.

Na sequência, o professor retoma uma atividade introdutória do primeiro capítulo, em que os alunos aprenderam saudações em inglês, como *“Hello, I’m (nome da criança)”*. Após revisar o uso e a pronúncia da frase em contexto, a professora solicita que os estudantes a escrevam no caderno, completando com o próprio nome. Essa prática estimula o desenvolvimento da escrita na segunda língua, integrando o processo de alfabetização bilíngue.

Segundo Finger (2024), quando a criança é exposta a materiais impressos em duas línguas de tipologias distintas, começa a reconhecer as diferentes formas de representação escrita. Embora o inglês e o português compartilhem o mesmo sistema alfabético, suas diferenças fonológicas fazem com que a consciência fonológica — etapa que precede a alfabetização — desempenhe papel fundamental nesse processo. Assim, ao aprender a escrever em duas línguas, a criança passa a perceber as distinções sonoras e gráficas entre elas, o que fortalece sua compreensão metalinguística.

O processo de alfabetização em duas línguas, portanto, pode ocorrer de forma simultânea, sem que seja necessário o domínio completo da L1 para o desenvolvimento da L2. Como aponta Finger (2024), o conhecimento de ambas as línguas atua de maneira interdependente, de modo que um repertório robusto na L1 favorece a consolidação da L2 — e o inverso também é verdadeiro.

Nesse contexto, seguindo Alves e Finger (2023), argumentamos que não se trata apenas de afirmar que habilidades, conhecimentos e estratégias de literacia desenvolvidas na L1 sejam ‘transferidas’ para a construção da literacia na LA. Em vez disso, propomos a existência de um repertório cognitivo subjacente comum às habilidades de literacia tanto na L1 quanto na LA, formado a partir das experiências da criança em uma de suas línguas e que pode ser acessado por outra língua sempre que necessário (Finger, 2024, p. 11)

Nesse sentido, o ensino da escrita em língua inglesa em consonância com a consolidação do aprendizado da leitura e escrita em língua portuguesa é válido e benéfico para o estudante dessa faixa etária, uma vez que, de acordo com Limberger e Buchweitz (2012), quando o aluno aprende a utilização de determinado alfabeto fonológico em diferentes contextos, ele consolida habilidades cognitivas como memória de trabalho e controle inibitório.

¹³ Tradução nossa de: *“Look and point: Invite the students to look at the pictures and point at the classroom objects in them. Learning vocabulary: Show the class a chair, a table and a bag. Point to each item in turn and say the words: chair, table, bag. Ask the students to repeat. Find and circle: Ask the students to circle the classroom objects they can find. Help them identify the new vocabulary”* (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 13).

Dessa forma, observa-se a eficiência dos métodos de abordagem da escrita e leitura presentes no material didático *Smarty 1* dentro de um contexto de abordagem CLIL, em específico na atividade analisada. O CLIL apresenta-se como ferramenta valiosa nesse processo de consolidação da aprendizagem, uma vez que a língua inglesa é ensinada de forma essencialmente contextualizada e lógica.

Na página 15, observa-se outra atividade útil no método de alfabetização bilíngue: o livro orienta que o professor dite o nome de alguns objetos de sala de aula para os alunos, e eles devem desenhar o item que foi pronunciado. Logo depois, o professor escreve as palavras no quadro, e os alunos devem colocar a imagem correspondente à palavra no quadro. Essa atividade de associação ajuda os alunos a memorizarem significado e escrita.

Na página 16, o professor utiliza uma música para introduzir a criança ao vocabulário de números. Para isso, ele utiliza uma música nomeada de “*Ten little comet kids*”, onde a música conta, com o auxílio de ilustrações, *comet kids* um por um, até chegar no número *ten* (dez). Enquanto a música vai sendo reproduzida, as crianças devem representar os números que escutam utilizando os dedos das mãos. Após esse primeiro exercício, o livro orienta:

Conte e escreva: Peça aos alunos que completem a atividade enquanto você toca o áudio novamente. Diga a eles para escreverem os números nas camisetas dos cometas, orientando-os a consultar os números no topo da página para ajudá-los. Certifique-se de que correspondam cada cometa à cor correta: *What colour is the number one? Blue!* (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 16).¹⁴

Nessa atividade, os alunos são induzidos a praticarem sua compreensão a respeito dos números em língua inglesa, além de que poderão revisar o seu conhecimento sobre o vocabulário de cores, aprendido anteriormente. Nesse tipo de abordagem é visível a utilização do método *scaffolding*, mais uma vez. Método esse que torna a abordagem CLIL no primeiro ano do ensino fundamental mais fácil de ser utilizado, uma vez que ilustra usando gestos, imagens ou outros elementos visuais o elemento sonoro que se está sendo reproduzido pela professora, possibilitando ao aluno a associação entre som e imagem. “O *scaffolding* envolve oferecer apoio linguístico e cognitivo temporário para ajudar os aprendizes a alcançar níveis mais altos de compreensão e produção” (Mehisto; Frigols; Marsh, 2008, p. 34).

¹⁴ Tradução nossa de: “*Count and write: Ask students to complete the activity as you play the track again. Tell them to write numbers on the comets’ T-shirts, referring them to the numbers at the top of the page to help them. Make sure they match each comet with the corresponding colour: What colour is number one? Blue!*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 16).

Na página 17, o professor utiliza o método CLIL na prática, quando pede que os alunos coloquem na mesa os objetos, e se certifica se eles colocaram os objetos corretos. Logo após, como uma atividade de extensão, ele orienta:

Coloque oito objetos da sala de aula sobre a mesa e dê a eles os seguintes nomes: *A red pencil*. Peça aos alunos que fechem os olhos. Retire um objeto. Peça às crianças que abram os olhos e pergunte: *What's is missing? A red pencil*. Incentive-as a dizer tanto a cor quanto o objeto. Se um aluno der a resposta correta, recoloque o objeto e convide-o a retirar o próximo. Torne o jogo mais desafiador retirando dois ou mais objetos de cada vez¹⁵ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 17).

O livro é repleto de atividades que auxiliam as crianças na associação entre imagem e palavra, o que ajuda às crianças a aprenderem sobre a escrita de palavras em língua inglesa e sua pronúncia, estimulando assim, a sua alfabetização em uma segunda língua. O aluno compreende, dentre essas atividades, que ambas as línguas possuem bases fonéticas diferentes, e que apesar da grafia das letras ser igual, a sua pronúncia muda conforme altera o idioma que é falado. Estudos de Limberger e Buchweitz (2012) apontam que crianças que são alfabetizadas simultaneamente em duas línguas, não se tornam confusas, pelo contrário: as informações aprendidas em uma língua, podem auxiliar diretamente no aprendizado de uma segunda língua, além de que, crianças bilíngues, tem maior controle inibitório e memória de trabalho. Isso significa que, elas sabem o momento certo em que devem utilizar uma língua ou outra, em diferentes contextos.

3.3 Capítulo 2 – *The Gingerbread Boy*

No capítulo 2, o livro busca introduzir a criança ao vocabulário referente às partes do corpo humano, ao mesmo tempo em que estimula sua habilidade de compreender e interpretar informações a partir de uma história narrada em uma segunda língua. Para isso, o livro retoma o vocabulário aprendido nos capítulos anteriores, especialmente o relacionado às cores. É importante compreender que, dentro da abordagem CLIL para iniciantes, a recorrência intencional de termos e estruturas é essencial — como ocorre em *Smarty 1* —, em que o vocabulário previamente aprendido é constantemente reforçado nas páginas seguintes por meio da imersão em contextos específicos e significativos, favorecendo a fixação natural do aprendizado pela criança.

¹⁵ Tradução nossa de: “Place eight classroom objects on your table and name them: *A red pencil*. Tell the students to close their eyes. Remove one object. Tell the children to open their eyes and ask: *What's missing? A red pencil*. Encourage them to say both the colour and the object. If a student gives the correct answer, replace the object and invite him or her to remove the next one. Make the game more challenging by removing two or more objects each time” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 17).

De acordo com Mehisto, Frigols e Marsh (2011), aprendizes iniciantes no método CLIL devem receber um ensino contextualizado, e não apenas um ensino básico de estrutura gramatical, para que desenvolvam um interesse genuíno pela língua e alcancem um aprendizado mais efetivo. Crianças que não estão acostumadas a aprender duas línguas ao mesmo tempo podem se sentir mentalmente cansadas no início, por conta da grande quantidade de estímulos. Isso, no entanto, não é algo negativo, mas sim um desafio que acaba sendo cognitivamente estimulante. Com o tempo, os alunos tendem a se adaptar a esse tipo de aprendizagem. Para amenizar esse impacto inicial, o livro propõe uma abordagem mais contextualizada, permitindo que a criança aprenda de forma mais leve e dinâmica. Escutar atentamente novas palavras e permitir que as crianças compreendam o significado por conta própria, antes de recorrer elementos visuais, reforça o foco inicial no idioma-alvo — neste caso, a língua inglesa. Além disso, a repetição auxilia os alunos a compreender o significado no seu próprio ritmo, favorecendo um ambiente de segurança — aspecto essencial para uma aprendizagem efetiva.

Como *warm-up*¹⁶, o professor convida os alunos para um jogo de cores, em que eles devem tocar em algo na sala que tenha a cor que ele pronunciar. Para auxiliar os alunos, o professor utiliza a técnica de *scaffolding*, demonstrando na prática o que eles devem fazer. Por exemplo, o professor pronuncia: “Blue!” e imediatamente toca em algum objeto da cor azul. Após esse momento, o professor situa os alunos no contexto da atividade que será tratada na unidade. Para isso, ele retoma a atividade que fez anteriormente para iniciar as últimas unidades e faz perguntas como: “Esta unidade fala sobre uma casa? Ou sobre um garoto?”. Essa técnica, que utiliza vocabulário simples para situar a criança no contexto, é uma estratégia empregada no método CLIL para motivar as crianças à utilização da linguagem (Mehisto; Frigols; Marsh, 2011, p. 132).

Aquecimento: Revisando cores. Diga aos alunos que eles vão brincar de um jogo de cores. Diga uma cor e peça aos alunos que toquem em algo dessa cor na sala de aula: *Touch blue!* Demonstre o jogo tocando em algo azul e peça aos alunos que repitam a ação com outros objetos azuis (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 22).¹⁷

Logo após, o professor introduz os alunos, contextualizando-os no tema da unidade: *The Gingerbread Boy*. Ele desenha o personagem no quadro e estimula os alunos a pronunciarem junto com ele. Para iniciantes, é necessário adaptar o nível da fala para que possa ser

¹⁶ Aquecimento, em inglês. Trata-se da fase de preparação para o conteúdo que será trabalhado na sala de aula, especificamente do ensino de língua inglesa.

¹⁷ Tradução nossa de: “*Warm-up: Revising colours. Tell the students that they are going to play a colour game. Say a colour and ask the students to touch something of that colour in the classroom: Touch blue! Demonstrate the game by touching something blue and tell the students to repeat the action with other blue objects*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 22).

compreendido pelos estudantes, como ocorre nesta unidade: vocabulário prático, simples e com repetições. O professor desenha o boneco de gengibre — um elemento típico da cultura inglesa — e utiliza setas para explicar que o biscoito é *sweet* e *spicy*. Posteriormente, como atividade que pratica a escrita nessa unidade, o livro orienta o professor à produção de *flashcards* com o vocabulário das partes do corpo, usando palavras como *hair*, *nose*, *mouth* e *legs*. Nessa atividade, os alunos associam as *flashcards* às partes do corpo correspondentes do boneco desenhado no quadro, sendo sempre orientados por perguntas como: *What is this? A nose!*.

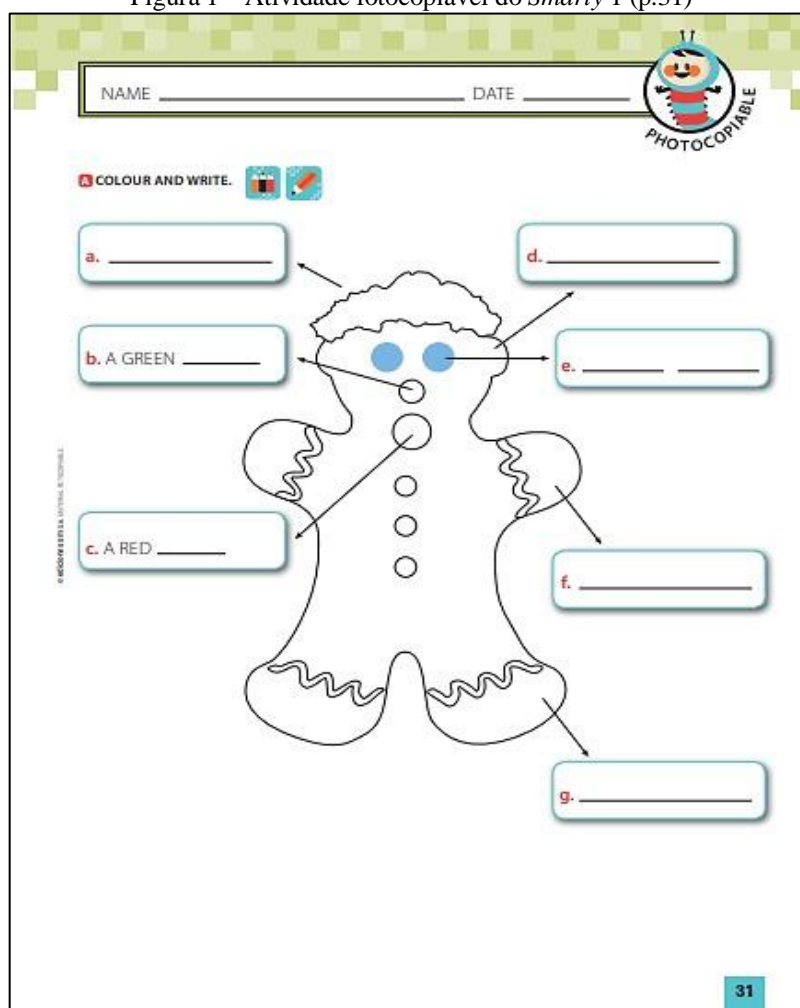
Uma atividade dessa unidade que trabalha o *reading* consiste na reprodução de uma conversa entre uma mulher e *The Gingerbread Boy*. O vocabulário é simples e cita diversas partes do corpo, associando-as também ao vocabulário de cores e números aprendidos anteriormente, como: *yellow hair*, *green nose*, *two blue eyes* e *legs*. Logo depois, o professor orienta os alunos a identificarem, na imagem de seus livros, a parte do corpo que é pronunciada no áudio. Essa atividade ajuda os alunos a relacionarem a grafia com o som original das palavras na língua inglesa. No mesmo capítulo, em meio a diversas atividades educativas e lúdicas que promovem a compreensão do aluno e sua interação em língua inglesa, há práticas de leitura e escrita — características da alfabetização bilíngue. O capítulo introdutório apresenta diversas atividades interativas que levam os alunos a compreender e praticar o vocabulário das partes do corpo em língua inglesa, sempre retomando o conteúdo do capítulo anterior.

Na página 26, o professor deve explorar o vocabulário relacionado aos cinco sentidos, associando cada sentido a uma parte do corpo, desenvolvendo o conhecimento sobre as diferenças existentes entre as pessoas e tornando os alunos capazes de descrevê-las. Para isso, o professor inicia a aula dizendo aos alunos: *Look around!*, enquanto gesticula, apontando com os dedos para os olhos e andando pela sala, orientando os alunos a repetirem junto. Logo depois, o professor distribui *flashcards* aos alunos, e eles devem relacioná-las às *wordcards* dispostas no quadro. Toda a sala participa, corrigindo as palavras que estão no quadro e utilizando as expressões *yes* ou *no*. Ball, Kelly e Clegg (2015) defendem que um dos fatores que ajudam no aprendizado bilíngue através do CLIL é o trabalho em equipes. As crianças motivam umas às outras, e o professor deve fazer com que o ambiente de aprendizado seja focado na cooperação, e não na competição. Ao pedir ajuda aos colegas com o *feedback* de suas respostas no quadro, ambos os estudantes aprendem simultaneamente: enquanto ajudam e enquanto trabalham de forma ativa através de tarefas.

Na página 31, o professor conta com uma atividade fotocopiável em que os alunos devem colorir e escrever nas setas correspondentes às partes do corpo do *Gingerbread Boy* e às suas respectivas cores. Essa atividade reforça a fixação do vocabulário e apresenta um conteúdo

significativo e relevante para o aluno. Trata-se de um tema de conhecimento prévio (as partes do corpo), mas que se torna significativamente novo à medida que os alunos recorrem a esse conhecimento para aprender a grafia e o som correspondentes desses mesmos membros no vocabulário da língua inglesa. Conforme afirmam Vian Jr., Weissheimer e Marcelino (2013) o conhecimento de uma determinada língua ajuda diretamente no conhecimento relacionado à segunda língua. Dessa forma, se o estudante tiver um bom desenvolvimento na língua portuguesa, esse aprendizado da primeira língua afeta positivamente no aprendizado da segunda língua — o inglês.

Figura 1 – Atividade fotocopiável do *Smarty 1* (p.31)



Fonte: Guerrini, Hearn e May (2022, p. 31).

3.4 Capítulo 3 – *My Family*

O capítulo 3 tem como objetivo apresentar às crianças o vocabulário referente aos membros da família, além de ensiná-las a extrair informações de um diálogo, utilizando como vocabulário-chave os termos relacionados à família e às partes do rosto. De forma introdutória,

o autor situa a criança no conteúdo presente no capítulo, fazendo associações entre as imagens e o tema, por meio de perguntas como: *Is this unit about sun? Is this unit about elephant?*. Antes disso, os alunos trabalham na confecção de *Family Puppets*, atividade em que o professor os orienta a desenhar os membros de sua família e a transformar os desenhos em fantoches, colando-os em um lápis ou em uma caneta. Em seguida, apresentam os fantoches aos colegas, utilizando frases como: *This is my brother* ou *This is my mother*, com o apoio do professor. Essa primeira atividade ajuda os alunos a se situarem, de forma contextualizada, no significado das palavras. Logo após, o professor reproduz um áudio narrado pela personagem *Emily*, com um vocabulário simples e de fácil compreensão, em conformidade com a metodologia dos capítulos anteriores. O texto reproduzido em sala é o seguinte: “*Emily: This is my family. My mummy, my baby brother, me! My daddy. My sister. My grandma and my grandpa. I’ve got a big family. Smarty: Emily has got a big family!*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 36). Enquanto o áudio é reproduzido, os alunos devem levantar os *family puppets* que correspondem ao que está sendo pronunciado. Por exemplo, ao ouvir *my daddy*, levantam o fantoche que representa o pai. Essa dinâmica constitui uma excelente atividade de contextualização.

Na página 37, os alunos observam a ilustração estampada em seus cadernos, enquanto o professor faz perguntas sobre quem aparece na imagem e quais cores estão sendo representadas, revisando o vocabulário em relação ao capítulo anterior. Como atividade de revisão, o manual do professor propõe uma tarefa extra com o uso de *flashcards*, em que os alunos devem pronunciar as palavras correspondentes às imagens, enquanto o professor corrige a pronúncia, se necessário. Todo o capítulo apresenta atividades dinâmicas que ensinam inglês às crianças sem recorrer à tradução direta, ajudando-as, conforme seu nível, a compreender o significado das palavras por meio do contexto — tornando o ensino da língua inglesa mais natural e efetivo.

Faça cartões com os nomes de todos os membros da família. Retire um cartão, cubra-o com um pedaço de papel e vá abaixando o papel lentamente até revelar o cartão. Incentive os alunos a dizerem o nome correto do membro da família antes que você termine de revelar todos os cartões. Repita a atividade várias vezes com todos os membros da família. Peça aos alunos que repitam a palavra a cada vez e corrija a pronúncia, se necessário¹⁸ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 33).

¹⁸ Tradução nossa de: “*Make flashcards of all family members. Take one out and put a piece of paper over it and slowly move the paper down to reveal the flashcards. Encourage the students to call out the correct family member before you have finished revealing the flashcards. Repeat the activity several times with all the family members. Ask the students to repeat the word each time and correct their pronunciation if necessary*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 33).

Na página 40, após as atividades de contextualização e prática auditiva, relacionando imagem e significado, o professor propõe uma atividade de escrita e fixação do vocabulário, por meio da produção de pôsteres e de uma árvore genealógica. Nela, os alunos escrevem o vocabulário aprendido e o relacionam às fotos de seus parentes. Inicialmente, o professor escreve no quadro a frase “*My family*” e, logo abaixo, desenha uma árvore genealógica com os membros de sua própria família. Em seguida, apresenta sua família aos alunos, apontando para cada imagem conforme os nomeia. Por exemplo: *This is my sister. I’ve got one sister and two brothers*. Depois, pergunta aos alunos: *How many brothers have you got?*, revisando o vocabulário de números aprendido no capítulo 1.

Escreva ‘*My family*’ no quadro e desenhe uma árvore genealógica embaixo. Escreva os membros da sua família na árvore: mummy, daddy, brother, sister. Conte para a turma sobre sua família: *In my family there are six people. I’ve got one sister and two brothers*. Aponte para cada um enquanto os nomeia. Pergunte aos alunos sobre suas famílias: *How many brothers have you got? I’ve got two Brothers*. Ajude-os a formar a frase completa e preste atenção especial à contração “*I got*”¹⁹ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 36).

Conforme Coyle, Hood e Marsh (2010), para que o aprendizado CLIL ocorra de forma eficiente, é necessária a associação intrínseca entre os quatro “Cs” do CLIL: *Content*, *Communication*, *Cognition* e *Culture*. *Content* refere-se ao conteúdo ensinado às crianças na língua veicular. O professor deve dominar a língua e conhecer o nível de aprendizado de cada aluno individualmente. O conteúdo não deve ser difícil a ponto de desmotivar a aprendizagem, nem fácil demais, evitando a falta de desafio — que é essencial ao aprendizado de uma segunda língua. As crianças precisam sentir-se interessadas pelo novo conteúdo abordado, motivando-se a progredir. A cada palavra nova aprendida e a cada feedback positivo do professor, a criança se motiva a continuar aprendendo. Os conteúdos trabalhados — família, cores, cumprimentos, partes do corpo — correspondem a vocabulários básicos e cotidianos para as crianças.

Communication pode ser descrito como “aprender a usar a língua e usar a língua para aprender” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 93). Segundo os autores, o CLIL não se centra na estrutura gramatical, mas em tornar o aluno protagonista do próprio processo de aprendizagem, desafiando-o, de acordo com sua idade, a falar, entender, escrever e ler em inglês. Nas atividades deste capítulo, o foco não está apenas na escrita das palavras, mas no

¹⁹ Tradução nossa de: “Write ‘*My family*’ on the board and draw a family tree underneath it. Write the members of your family on the tree: mummy, daddy, brother, sister. Tell the class about your family: *In my family there are six people. I’ve got one sister and two brothers*. Point to each one as you name them. Ask the students about their families: *How many brothers have you got? I’ve got two brothers*. Help them produce the full sentence and pay particular attention to the contraction *I’ve got*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 36).

desenvolvimento da consciência fonológica. A grafia é trabalhada posteriormente. Segundo Finger (2024), para que a alfabetização em qualquer língua ocorra, é necessário primeiro desenvolver a consciência fonológica; no ambiente CLIL, assim como na língua materna, a criança aprende a linguagem antes de ser introduzida às atividades de escrita.

Cognition envolve “pensamentos e a compreensão de ordem superior, resolução de problemas, aceitação de desafios e reflexões sobre eles” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 94). Para que a abordagem CLIL seja eficaz, o professor não deve apenas transmitir conhecimento, mas guiar os alunos no processo de aquisição da aprendizagem por meio do pensamento, da reflexão e do esforço individual. Quando o livro *Smarty 1* propõe atividades em que os alunos associam a palavra ouvida ao seu próprio fantoche confeccionado, ele incentiva a reflexão e o engajamento ativo. O método CLIL é, por si só, desafiador: embora o conteúdo seja simples, o vocabulário e a língua são novos para o aluno em processo de alfabetização. Por isso, o uso do *scaffolding* — quando o professor utiliza elementos ilustrativos para produzir significado — torna o aluno autor do próprio aprendizado, à medida que relaciona, por meio do processo cognitivo, a palavra ao seu sentido.

Por fim, o elemento *Culture* destaca a importância de o aluno situar-se no mundo, reconhecendo elementos interculturais de outras nacionalidades. Trata-se, portanto, do conhecimento de si e do mundo. No capítulo *The Gingerbread Boy*, o professor apresenta aos alunos um elemento intercultural antes desconhecido — o boneco de gengibre — e o utiliza como recurso pedagógico. O *gingerbread man* é um símbolo tradicional da cultura inglesa e norte-americana, pertencente ao universo dos países anglófonos.

Os quatro “Cs”, embora definidos separadamente, devem coexistir simultaneamente para que o método CLIL seja eficaz no aprendizado da língua inglesa, especialmente no contexto da alfabetização bilíngue. O livro *Smarty 1* contempla esses elementos de forma integrada, conforme proposto em sua metodologia.

Os 4 Cs do CLIL — Conteúdo (*Content*), Comunicação (*Communication*), Cognição (*Cognition*) e Cultura (*Culture*) — são parte essencial do *Smarty*. O material introduz o conteúdo de duas maneiras principais: as unidades baseadas em ficção apresentam aos alunos a literatura, desenvolvem a consciência cultural e estimulam a imaginação; já as unidades baseadas em conteúdo abordam temas de áreas como Ciências e Música, ampliando a consciência dos alunos sobre o mundo ao seu redor. Essas unidades também desenvolvem habilidades de comunicação e a linguagem típica de outras disciplinas curriculares²⁰ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 5).

²⁰Tradução nossa de: “*The 4 C’s of CLIL - Content, Communication, Cognition and Culture - are an integral part of Smarty. Smarty introduces content in two main ways. The fiction-based units introduce learners to literature, develop cultural awareness and encourage imagination. The content-based units introduce content from subject areas such as Science and Music. They enhance learners’ awareness of the world around them. These units develop communication skills and language typical of other curricular subjects*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 5).

Após a fase introdutória, que trabalha a consciência fonética dos alunos, o capítulo apresenta uma etapa denominada *Round Up*, cujo objetivo é desenvolver as habilidades de escrita, permitindo que a criança descreva os membros da família e aprenda a demonstrar os sentimentos de amor e carinho por meio do vocabulário aprendido. Para isso, o material revisita o vocabulário relacionado aos membros da família, partes do corpo e cores. A metodologia do livro, ao propor atividades de escrita após diversas atividades lúdicas e comunicativas, possibilita que a criança desenvolva primeiro suas habilidades orais, antes de avançar para a escrita. Segundo Finger (2024):

Todo o trabalho que é desenvolvido nos anos de Educação Infantil, como por exemplo, a contação de histórias, é, portanto, essencial para ampliar o repertório necessário para preparar as crianças para a construção de habilidades linguísticas que precedem a alfabetização. Novamente, torna-se essencial que a criança inserida em contextos de escolarização bilíngue possa desenvolver suas habilidades orais considerando todo o seu repertório linguístico, expandindo também seu conhecimento do sistema linguístico da língua adicional (Finger, 2024, p. 7).

Sendo assim, a lógica por trás da organização dos capítulos do livro *Smarty 1* permite que os alunos compreendam de forma objetiva o sistema linguístico da língua inglesa, participando oralmente de maneira ativa, com o auxílio de músicas, comunicação na formação de frases, dinâmicas com *flashcards* e muitas outras atividades propostas pelo livro.

Nas páginas 43 a 45 do manual do professor, o material apresenta atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de determinadas palavras. Em uma atividade de extensão denominada *Spy*, o professor utiliza *flashcards* referentes ao vocabulário das partes do corpo e dos membros da família, fixando-os no quadro. Em seguida, ele diz: “*I spy, with my little eye, something beginning with D.*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 39). A partir dessa instrução, os alunos devem identificar e pegar o cartão correspondente a uma palavra que se inicia com a letra mencionada. Outra atividade relevante, que evidencia a introdução das crianças às práticas de escrita, é a atividade extra, em que o professor ensina os alunos a soletrar palavras: “Prática extra: Soletrando palavras relacionadas à família. Livros fechados. Pergunte à turma como se soletra “*mummy*”. Incentive as crianças a usarem os nomes em vez dos sons das palavras. Escreva as letras no quadro à medida que a criança soletra a palavra”²¹ (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 39). Logo após, há uma atividade fotocopiável que

²¹ Tradução nossa de: “*Extra practice: Spelling family words. Books closed. Ask the class how to spell mummy. Encourage the children to use the names rather than the sounds of the words. Write the letters on the board as the child spells the Word*” (Guerrini; Hearn; May, 2022, p. 39).

reforça esse aprendizado, permitindo que as crianças pratiquem a escrita das palavras trabalhadas oralmente.

No entanto, na atividade analisada, observa-se um nível elevado de dificuldade para a criança, uma vez que não há orientação clara que possibilite a associação entre cores e membros da família. A imagem presente na atividade mostra-se útil no sentido de facilitar a identificação dos membros familiares a partir dos *schemata* da criança, isto é, de seus conhecimentos de mundo previamente construídos. Por meio da ilustração, a criança é capaz de reconhecer e associar os personagens aos respectivos membros da família, como os avós (*grandpa* e *grandma*), os pais (*daddy* e *mummy*) e os irmãos (*sister*, *brother* e *little brother*).

Entretanto, apesar desse suporte visual, a atividade não apresenta elementos linguísticos suficientes que orientem a criança quanto ao que deve ser realizado. Nesse sentido, a proposta poderia ter direcionado o aluno por meio da apresentação explícita do vocabulário correspondente aos membros da família ou, ainda, por meio do uso das cores dos cabelos, considerando que o conteúdo de cores já havia sido trabalhado anteriormente.

Dessa forma, exige-se que a criança mobilize, de maneira simultânea, conhecimentos distintos, como o vocabulário aprendido, a estrutura gramatical esperada e a compreensão do comando da atividade, além de identificar qual membro da família ou parte do corpo deve ser descrita. Tal exigência pode gerar sobrecarga cognitiva, o que pode resultar em desmotivação e dificuldades no processo de aprendizagem.

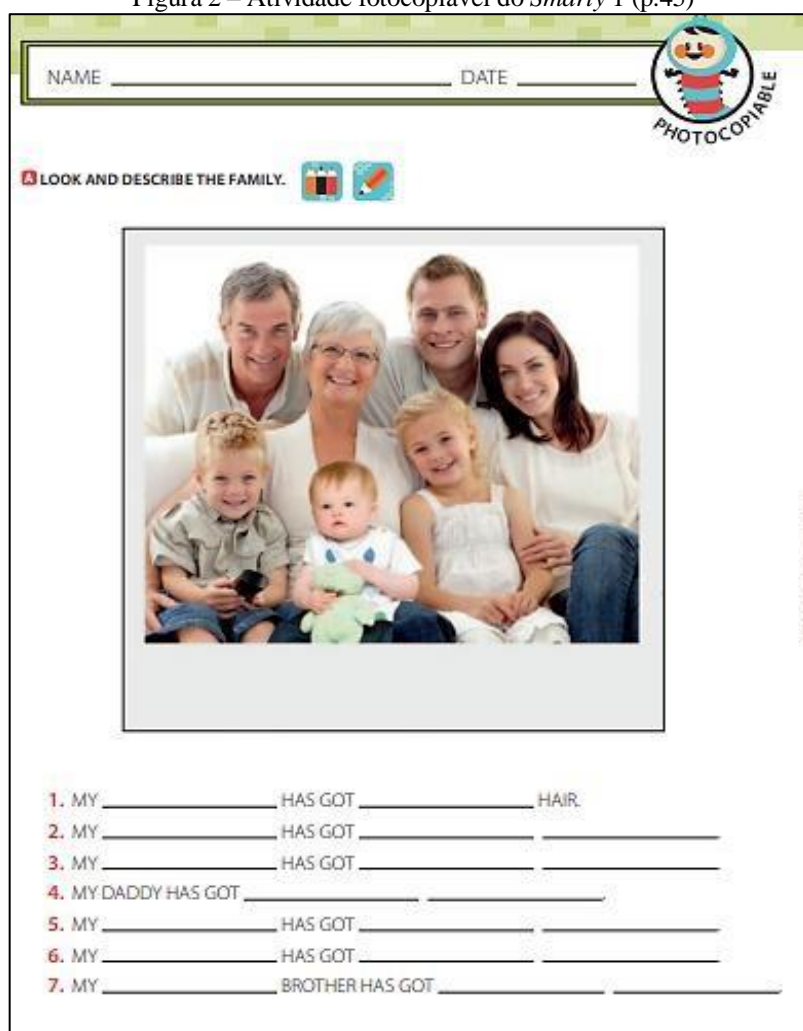
Em um contexto de sala de aula, o professor precisa atender às necessidades dos alunos de forma coletiva, o que muitas vezes impede o esclarecimento imediato de dúvidas individuais. Assim, a atividade proposta deve atuar como um agente mediador da aprendizagem, evitando lacunas informativas, especialmente em turmas compostas por aprendizes iniciantes da língua inglesa. Nesse sentido, a atividade deveria funcionar como um facilitador do aprendizado, e não como um obstáculo.

Observa-se, ainda, a ausência de *scaffolding* linguístico, princípio central da abordagem CLIL. O material poderia apresentar um modelo linguístico prévio, como: “*This is my grandpa. He has got white hair.*”, oferecendo à criança um suporte visual e linguístico que exemplifique claramente o que se espera da produção. A atividade, portanto, antecipa uma expectativa de autonomia linguística que não condiz com a fase inicial de aprendizagem, o que pode gerar frustração e aumentar a dependência do professor. Tal cenário vai de encontro aos pressupostos do CLIL, segundo os quais o aluno deve ser sujeito ativo de sua própria aprendizagem, desde que receba o suporte necessário para tal.

Desse modo, embora a imagem utilizada represente um recurso visual autêntico e de fácil associação, as instruções verbais apresentadas não oferecem informações suficientes para que a criança compreenda plenamente a proposta da atividade. Torna-se evidente a necessidade da inclusão de outro elemento mediador, como o vocabulário de cores ou a nomeação explícita dos membros da família, possibilitando que a criança associe adequadamente o que deve ser realizado nas demais frases.

Alternativamente, a atividade poderia apresentar um modelo-guia logo na primeira questão, como: “*My grandpa has got white hair.*”, oferecendo *scaffolding* linguístico adequado e o suporte necessário para essa etapa inicial do processo de alfabetização em língua inglesa.

Figura 2 – Atividade fotocopiável do *Smarty 1* (p.45)



NAME _____ DATE _____

LOOK AND DESCRIBE THE FAMILY.

1. MY _____ HAS GOT _____ HAIR.

2. MY _____ HAS GOT _____

3. MY _____ HAS GOT _____

4. MY DADDY HAS GOT _____

5. MY _____ HAS GOT _____

6. MY _____ HAS GOT _____

7. MY _____ BROTHER HAS GOT _____

Fonte: Guerrini, Hearn e May (2022, p. 45).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, a partir da análise das atividades específicas dos capítulos supracitados, que o livro *Smarty 1*, enquanto material didático que adota a abordagem CLIL para o primeiro ano do Ensino Fundamental em contexto de alfabetização, configura-se como uma ferramenta eficaz, coerente e inovadora no campo do ensino bilíngue. As propostas de introdução à escrita, ao vocabulário e à comunicação são apresentadas de forma clara, progressiva e bem estruturada, favorecendo a construção gradual do conhecimento linguístico e cognitivo dos alunos. Tal organização didática está em consonância com os teóricos da área, que defendem que a aprendizagem ocorre de modo mais efetivo quando os conteúdos são trabalhados de forma significativa e integrada.

O CLIL tem como um de seus principais fundamentos a utilização de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento para desenvolver, simultaneamente, a proficiência na língua estrangeira e o conhecimento de mundo. O *Smarty 1* cumpre essa proposta de maneira eficiente, pois suas atividades são contextualizadas e promovem o aprendizado significativo. Dessa forma, a língua inglesa assume o papel de língua mediadora, que possibilita à criança aprender, refletir e se alfabetizar por meio dela.

Além disso, o *Smarty 1* se destaca como um material mediador do trabalho docente. Ele apresenta planos de aula bem estruturados e alinhados aos princípios do CLIL, o que permite ao professor conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, interativa e significativa. As atividades propostas incentivam a participação ativa do aluno, a colaboração em sala de aula e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioculturais. Assim, o processo de alfabetização bilíngue torna-se mais significativo, contextualizado, eficiente e prazeroso, uma vez que as crianças aprendem a ler e a escrever em língua inglesa de maneira integrada ao processo de alfabetização em língua portuguesa.

O CLIL e o *Smarty 1* atuam, portanto, de maneira interligada e complementar. A abordagem respeita o ritmo individual de aprendizagem, tornando o conteúdo acessível, desafiador e motivador. A comunicação é estimulada de forma simples, direta e efetiva; a cognição é trabalhada por meio de atividades que envolvem raciocínio lógico e pensamento crítico; e a cultura é explorada a partir de elementos interculturais que ampliam a visão de mundo dos estudantes.

No entanto, acredita-se que, se as atividades fotocopiáveis sugeridas ao professor para o trabalho da habilidade de *writing* apresentarem orientações mais claras ao estudante e possibilitarem que o aluno seja sujeito ativo de sua própria aprendizagem, por meio de

scaffolding prático e suporte cognitivo suficiente — sem retirar sua autonomia, mas também sem dificultar o processo a ponto de desmotivá-lo —, as atividades de *writing* poderão ser desenvolvidas de forma mais eficaz em sala de aula.

Dessa forma, os resultados da pesquisa permitem afirmar que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, uma vez que foi possível analisar de que maneira o livro *Smarty 1* utiliza a abordagem CLIL no processo de alfabetização bilíngue de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A investigação dos princípios do CLIL e de sua aplicação no material analisado evidenciou a articulação entre os quatro componentes da abordagem: conteúdo, comunicação, cognição e cultura, bem como a sua implementação como componentes significativos para a eficácia da abordagem CLIL.

Nesse sentido, o *Smarty 1* pode ser considerado um material didático de grande relevância para o ensino bilíngue inicial, pois oferece ao professor suporte teórico e prático consistente para o planejamento e a condução de aulas alinhadas aos princípios do CLIL, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Em síntese, o livro consegue articular teoria e prática de maneira eficaz, promovendo um processo de alfabetização bilíngue capaz de desenvolver, de forma integrada, a linguagem, o pensamento e a compreensão de mundo dos alunos. O material é consistente e um bom suporte teórico, mas requer atenção em alguns momentos para garantir uma aprendizagem mais eficaz, como por exemplo na atividade de *writing* fotocopiável apresentada, tendo-se em vista o nível de conhecimento dos alunos no qual o material é destinado: crianças que ainda estão aprendendo a ler e escrever na língua materna. Portanto, as atividades devem ser facilitadoras do processo de aprendizagem, através de elementos gráficos que sirvam de suporte para a autonomia do aluno enquanto aprendiz de língua inglesa.

Por fim, este estudo contribui para o campo do ensino bilíngue e da alfabetização inicial ao evidenciar possibilidades de aplicação do CLIL em materiais didáticos voltados ao primeiro ano do ensino fundamental, ou aos anos iniciais de alfabetização bilíngue. Sugere-se, para pesquisas futuras, o aprofundamento na análise da implementação do CLIL em contextos de sala de aula e ampliem o *corpus* de análise para outros livros didáticos que possuem o objetivo de trazer aporte teórico prático para o ensino bilíngue em sala de aula, o que fortalece o debate sobre práticas pedagógicas no contexto de alfabetização bilíngue.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Amaral Oliveira. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologia**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BALL, Phil; KELLY, Keith; CLEGG, John. **Putting CLIL into Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- FINGER, Ingrid. Bilinguismo, biliteracia e alfabetização bilíngue. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 95, 2024, p. 1-15. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. DOI: 10.17058/signo.v49i95.19510>. Acesso em: 8 out. 2025.
- GUERRINI, Michele; HEARN, Izabella; MAY, Lois. **Smarty 1: Teacher's Book**. S.l.: Universidade do Professor – UDP, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sm-argentina.com/wp-content/uploads/2018/ingles/SMARTY1_%20Teacher.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.
- LIMBERGER, Bernardo Kolling; BUCHWEITZ, Augusto. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 67–87, dez. 2012.
- MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021.
- MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 16 de dezembro de 2025.
- MEHISTO, Peeter; MARSH, David; FRIGOLS, María Jesús. **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Education, 2008.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- RICHARDS, Jack Croft.; RODGERS, Theodore Stephen. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- TERRA. **Educação bilíngue avança e ganha espaço no Brasil**. Terra, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao-bilingue-avanca-e-ganha-espaco-no-brasil,f0cb8814546095efbfc9bac62185fc02z12dkaiq.html>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- VIAN JR., Orlando; WEISSHEIMER, Janaina; MARCELINO, Marcello. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. **Revista do GELNE**, Natal, v. 15, número especial, 2013, p. 399-416.