

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

CATARINA ZAROCHINSKI DE OLIVEIRA

A ABORDAGEM *STORYLINE* COMO FORMA DE ENSINAR E APRENDER
LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA

2026

CATARINA ZAROCHINSKI DE OLIVEIRA

A ABORDAGEM *STORYLINE* COMO FORMA DE ENSINAR E APRENDER
LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucimar Araujo Braga.

PONTA GROSSA

2026

- O48 Oliveira, Catarina Zarochinski de
A Abordagem *Storyline* como forma de ensinar e aprender línguas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Catarina Zarochinski de Oliveira. Ponta Grossa, 2026.
113 f.
- Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Araujo Braga.
1. Ensino e aprendizagem de línguas. 2. Ensino fundamental - Anos iniciais. 3. Abordagem *Storyline*. I. Braga, Lucimar Araujo. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 418

CATARINA ZAROCHINSKI DE OLIVEIRA

A ABORDAGEM STORYLINE COMO FORMA DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da
Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em
Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 13 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
 LUCIMAR ARAUJO BRAGA
Data: 17/03/2026 14:23:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra Lucimar Araujo Braga - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 PAULO CESAR FACHIN
Data: 17/03/2026 15:42:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 LARISSA GIORDANI SCHMITT
Data: 17/03/2026 11:04:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra Larissa Giordani Schmitt - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Agradecimentos

A Deus por me sustentar e tornar possível a realização deste trabalho e a Santa Catarina de Alexandria, padroeira dos estudantes, por interceder por mim durante a escrita desta dissertação.

Aos meus pais, João Adair Maciel de Oliveira e Eliane Zarochinski de Oliveira, por me apoiarem e me darem suporte durante todo o percurso realizado no mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Lucimar Araujo Braga por orientar esta dissertação, contribuindo com os seus conhecimentos e acompanhando a minha trajetória durante os dois anos do mestrado.

Ao Prof. Dr. Paulo César Fachin e à Prof.^a Dr.^a Larissa Giordani Schmitt por aceitarem fazer parte da banca de avaliação desse trabalho, contribuindo com seus conhecimentos e sugestões.

À Prof.^a Dr.^a Sulany Silveira dos Santos por ter me apresentado a Abordagem *Storyline* ainda na graduação e pela indicação de bibliografias sobre a Abordagem *Storyline*, que utilizei nesse trabalho.

Às cinco professoras de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa que contribuíram com essa pesquisa compartilhando seus conhecimentos e experiências sobre a utilização da Abordagem *Storyline* para o ensino da língua inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e à coordenação do projeto *English for Kids*, por terem me permitido a realização de coleta de dados por meio de entrevistas e a divulgação do meu tema de pesquisa por meio de uma oficina pedagógica com professores de língua inglesa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pelas oportunidades de aprendizado que tive durante o mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de mestrado, fundamental para a realização dessa pesquisa.

A todas as pessoas que contribuíram diretamente ou indiretamente com este trabalho.

“Aprender é recordar aquilo que a alma já sabia.”

(Paráfrase do pensamento de Santo Agostinho de Hipona, De Magistro)

Resumo

A presente dissertação teve inspiração em um projeto de ensino de língua inglesa, realizado no ano de 2022, com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Utiliza-se a Abordagem *Storyline*, uma abordagem de ensino, na qual os alunos aprendem os conteúdos linguísticos a partir da construção de uma narrativa. O objetivo principal da pesquisa é analisar como a Abordagem *Storyline* contribui no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais. Para esta investigação, primeiramente foi realizada uma revisão teórica acerca da Abordagem *Storyline* e sobre ensino-aprendizagem de línguas para crianças. Posteriormente, foram feitas entrevistas com professoras de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, que já trabalharam com a abordagem, a fim de analisar seus relatos sobre como a *Storyline* contribui na sua prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, este trabalho está fundamentado na Abordagem *Storyline*, sobretudo nos textos de Ahlquist (2011), Creswell ([1997] 2019), Harkness (2007), Kocher (2007) e Santos e Rottava (2017). O trabalho está assentado na área de linguística aplicada e tem base nos estudos sobre o ensino de línguas, especialmente os postulados por Leffa (2016), por Leffa e Irala (2014) e por Lôpo Ramos (2021), além das especificidades do ensino de línguas para crianças pensadas por Bernardelli *et al.* (2013) e por Tonelli (2023). Assim, esta pesquisa é de base qualitativa e para a análise de dados foi utilizado o arcabouço teórico-metodológico pensado por Bardin (2016).

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Abordagem *Storyline*.

Abstract

This dissertation stems from an English language teaching project conducted in 2022 with elementary school classes in the Municipal Education Network of Ponta Grossa, Paraná, Brazil. The main subject of this research is the Storyline Approach, a teaching approach in which students learn languages through the construction of a narrative. The study aims to examine how the Storyline Approach contributes to language teaching and learning in elementary school. Initially, a theoretical review was undertaken addressing the Storyline Approach and language teaching and learning. Subsequently, two interviews were administered to English teachers from the Ponta Grossa Municipal Education Network, who had previously implemented the approach, in order to analyze their reports regarding its contributions to their pedagogical practice and to their students' learning processes. This work is based on the Storyline Approach, especially the texts by Ahlquist (2011), Creswell ([1997] 2019), Harkness (2007), Kocher (2007) and Santos and Rottava (2017). This research is anchored in the field of applied linguistics with a particular focus on studies on language learning, especially those postulated by Leffa (2016), Leffa and Irala (2014) and Lôpo Ramos (2021), as well as the specificities of language teaching for children as considered by Bernardelli *et al.* (2013) and Tonelli (2023). Bardin's (2016) theoretical-methodological framework will be used to analyse the data.

Keywords: Language teaching and learning, Elementary School, Storyline Approach.

Lista de tabelas

Tabela 01	– Ocorrência de temas por categoria analítica (1ª etapa de coleta de dados).....	47
Tabela 02	– Ocorrência de temas por categoria analítica (2ª etapa de coleta de dados).....	48
Tabela 03	– Ocorrência de temas por categoria analítica (Total de ocorrências nas duas etapas de coleta de dados).....	49

Sumário

1	Introdução.....	9
2	O ensino de línguas adicionais para crianças.....	16
3	A Abordagem <i>Storyline</i>: o que é e como funciona?.....	27
4	Metodologia.....	41
5	Valores de Aprendizagem.....	51
5.1	Protagonismo.....	52
5.2	Criatividade.....	57
5.3	Interação.....	61
5.4	Familiaridade.....	65
6	Valores de Ensino.....	70
6.1	<i>Design</i> de aprendizagem.....	71
6.2	Mediação.....	75
6.3	Motivação.....	78
7	Valores de Parceria.....	82
7.1	Colaboração.....	83
7.2	Engajamento.....	88
8	Considerações finais.....	92
	Referências.....	98
	Apêndice A - Perguntas do questionário da primeira etapa de coleta de dados.....	101
	Apêndice B - Perguntas da entrevista da segunda etapa de coleta de dados.....	104
	Apêndice C - Transcrição integral dos excertos das entrevistas.....	107

1 Introdução

Início a presente dissertação com base em uma afirmação feita por Jeff Creswell, ([1997] 2019), um dos principais estudiosos da Abordagem *Storyline*, que compartilha da ideia que a “narrativa é uma parte central da experiência humana (p.10)”¹. Tendo em vista esse pressuposto e levando em conta que esta pesquisa investiga uma abordagem que prevê a criação de narrativas, decidi, juntamente com a minha orientadora, começar o trabalho narrando brevemente sobre a minha experiência com a Abordagem *Storyline* e sobre a trajetória que percorri até a escrita dessa dissertação. Assim, o objetivo desta primeira parte do trabalho é contextualizar sobre como a Abordagem *Storyline* entrou em minha vida e explicitar as minhas motivações em pesquisar sobre essa abordagem de ensino.

Posso dizer que tudo começou quando eu estava iniciando o Ensino Médio. Nessa época, com apenas quatorze anos, eu já tinha o desejo de ser professora, de modo que procurei pelo Curso de Formação de Docentes (popularmente conhecido como magistério) que o Colégio Sagrada Família, onde eu estudava, oferecia. Concomitantemente com as disciplinas do currículo regular do Ensino Médio, eu cursava as disciplinas específicas do curso escolhido e fazia estágio em turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi no Curso de Formação de Docentes que eu adquiri paixão por ensinar e, principalmente, por ensinar crianças.

Cursar Letras sempre foi o meu sonho, por dois motivos: o primeiro era a literatura, mais especificamente as **narrativas**², pois contar histórias, ou seja, narrar, foi uma parte muito importante do Curso de Formação de Docentes. O segundo motivo era a língua inglesa. Estudei inglês em uma escola de idiomas durante os Anos Finais do Ensino Fundamental e a partir de então passei a perceber que aprender uma nova língua significa conhecer e ser capaz de interpretar o mundo de diversas maneiras. Assim, no ano de 2020, eu iniciei o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Neste mesmo ano, eu estava para começar o meu primeiro

¹ Cf. original: “story is a central part of human experience.” Essa tradução e as demais apresentadas ao longo da dissertação são nossas.

² Utilizamos negrito para destacar palavras ou frases no texto, itálico para indicar termos provenientes de outras línguas e aspas para designar citações curtas ou perguntas no texto.

estágio remunerado, ministrando um ateliê de literatura infantil e contação de histórias no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Era um ano repleto de expectativas e eu estava muito animada, mas a pandemia de Covid-19 mudou todos os planos e, tanto na universidade quanto no estágio, ficamos submetidos ao ensino remoto emergencial.

Porém, em cada dificuldade há uma oportunidade! Em 2021, fui indicada, pela professora Mariza Tulio, para fazer estágio remunerado na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. O trabalho neste estágio era um tanto diferente: gravar aulas de língua inglesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que seriam transmitidas no Programa **Vem Aprender**, pela então TV Educativa Ponta Grossa (atual TV Educativa UEPG). O programa em questão foi desenvolvido especialmente pela secretaria para ser o veículo das aulas remotas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa durante a pandemia.

Aceitando o desafio, passei a preparar aulas lúdicas e temáticas, visto que era o primeiro ano que a rede municipal oferecia a disciplina de inglês. Utilizei recursos que jamais imaginei utilizar em uma aula, como, por exemplo, o *chroma key*, a gravação em um fundo verde que possibilita a edição do cenário. Os *slides* fizeram a vez do quadro de giz e as fantasias e adereços fizeram a vez do jaleco.

Foi uma experiência de muito crescimento, mas, como tudo na vida, teve sua hora de chegar ao fim. Em 2022, com o retorno às aulas presenciais, não havia mais necessidade de o Programa Vem Aprender continuar sendo gravado. Porém, o que não podia mais deixar de fazer parte da rede municipal eram as aulas de língua inglesa.

Foi nesse ponto que outro projeto nasceu. As aulas de línguas adicionais (não somente de língua inglesa, mas também de língua espanhola) seriam ministradas, em algumas escolas municipais, por estagiários e professoras convidadas e contariam com uma parceria com a UEPG oferecendo formações para as equipes de docentes.

A equipe de língua inglesa ficou sob supervisão da professora Sulany Silveira dos Santos. Em nossa primeira formação, com todos na expectativa, eu nem imaginava que no ano seguinte ela seria orientadora do meu trabalho de conclusão de curso e nem que a proposta inovadora que ela estava apresentando mudaria minha visão como educadora.

A professora Sulany propôs o trabalho com a Abordagem *Storyline*, que até então era desconhecida de todos os participantes. Ela explicou que se trata de uma abordagem de ensino que surgiu na Escócia, na qual é realizada a criação de uma narrativa com o objetivo de contextualizar o conteúdo. Em um tópico de *Storyline* há espaço, personagens, problema e desfecho, assim como na estrutura de uma narrativa canônica. Uma grande vantagem é que os alunos desenvolvem afetividade e sentimento de autoria pela narrativa que estão criando, o que beneficia ainda mais o seu aprendizado.

Alguns professores da equipe ficaram muito empolgados com a proposta e outros ficaram muito confusos. É claro, que eu estava no time dos muito empolgados. Ao final da formação, a professora nos pediu que sugeríssemos temas para a *Storyline* que desenvolveríamos em nossas escolas. Ela exemplificou que poderiam ser temas como **A Fazenda, Nossa Cidade, Nossa Rua, Escola**, entre outros. O tema escolhido por consenso foi **Escola**, então batizamos o tópico de ***Our School***.

Como eu era estagiária, eu desenvolvi o projeto em quatro escolas da rede municipal, em turmas de 4º anos e 5º anos. Além de mim, havia mais seis professoras no projeto. Elas já eram concursadas na secretaria de educação e, por terem formação em língua inglesa, foram convidadas a aplicar o projeto em suas escolas.

Posso dizer que foi o primeiro ano em que eu realmente lecionei em uma sala de aula, com alunos de verdade e não com câmeras. Como eu sempre estudei em colégios particulares, eu desconhecia a realidade das escolas municipais, mas não por muito tempo. Das quatro escolas em que eu lecionava apenas uma delas era próxima da minha casa. Nas demais escolas, eu tive o privilégio de contar com a ajuda e com a carona do meu pai para percorrer mais de dez quilômetros todos os dias. Mesmo todas sendo escolas da mesma rede, com o mesmo currículo, ficavam em bairros distintos e seus estudantes tinham realidades diferentes, também.

Esse fato tornou o trabalho com a Abordagem *Storyline* ainda mais interessante, visto que os aprendizes participaram da criação da narrativa de acordo com suas experiências. Quando estávamos no episódio *The place*, por exemplo, em que trabalhamos o vocabulário de espaços da escola, as turmas produziram plantas baixas das suas escolas e cada produção mostrava a subjetividade dos estudantes.

Desenvolver o tópico *Our school* foi muito satisfatório e os aprendizes demonstraram motivação e engajamento no aprendizado durante todo o ano. As formações quinzenais com a professora Sulany possibilitavam uma boa troca de experiências. No final do ano, nosso grupo participou do IX Congresso de Educação de Ponta Grossa, expondo os materiais produzidos e levando alguns estudantes para apresentar o que aprenderam.

Em 2023, meu contrato com a secretaria de educação chegou ao fim, mas os meus estudos sobre a Abordagem *Storyline* estavam apenas começando. Em meu trabalho de conclusão de curso, reuni a experiência do Programa **Vem Aprender** com o conhecimento sobre *Storyline* e desenvolvi um material didático intitulado ***Storyline Our TV Channel***. Obtive nota máxima, como já mencionado anteriormente, sob orientação da excepcional professora Sulany.

Para o mestrado, eu gostaria de continuar pesquisando sobre essa mesma abordagem. Tive a alegria de poder contar com a professora Lucimar Araujo Braga, minha orientadora, que aceitou o desafio comigo. Ao alinharmos o projeto, decidimos entrevistar as professoras da rede municipal que também desenvolveram o tópico de *Storyline Our School* em 2022, com o intuito de investigar os benefícios e os desafios dessa abordagem para o professor e para os aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A Abordagem *Storyline* é uma abordagem que ensina por meio de narrativas e essa dissertação carrega um pouco da narrativa do que foi a minha jornada até aqui, porque essa pesquisa perpassa por uma rede municipal de ensino se reconstruindo após a pandemia e por professores reinventando a sua prática. De tantas descobertas que a pandemia provocou, essa dissertação narrará e analisará o aprendizado e o desenvolvimento de uma forma inovadora de aprender e ensinar línguas.

Ensinar línguas pode se tornar uma tarefa desafiadora para quando se trata da docência, visto que o processo de ensino e de aprendizagem conta com diversas implicações. Para os aprendizes, esse processo pode causar certo estranhamento, por exigir um distanciamento da sua língua materna e uma reestruturação de estruturas linguísticas e culturais com as quais eles estão habituados (Leffa, 2016). Para promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, eficaz e passar do estranhamento para a familiarização com esta nova língua, diversas abordagens de

ensino vêm oferecendo diferentes alternativas. Entre elas está a Abordagem *Storyline*.

Essa abordagem de ensinar e aprender nasceu na cidade de Glasgow, na Escócia, por volta dos anos 60 e foi desenvolvida na *Jordanhill College* por Steve Bell, Sally Harkness e Fred Rendell. O seu desenvolvimento contou com um trabalho empírico e colaborativo com professores de escolas primárias, levando em consideração problemas relatados por esses professores, e também foi uma resposta a um documento publicado pelo Ministério de Educação escocês, que apontava a necessidade de uma abordagem de ensino holística para a educação primária. Como o documento carecia de orientações para a prática docente, os pesquisadores se debruçaram a desenvolver uma abordagem de ensino que contemplasse os conhecimentos de maneira integrada e que fosse centrada nas crianças (Harkness, [1997] 2019).

Em um tópico de *Storyline*, o grupo envolvido precisa criar uma narrativa e os conteúdos são ensinados por meio do desenvolvimento dessa narrativa. Entre os objetivos desta abordagem estão providenciar um contexto para o aprendizado e promover uma parceria entre professores e aprendizes, pois os aprendizes criam a narrativa e os professores ensinam os conhecimentos do currículo a partir da narrativa que é desenvolvida (Creswell, [1997] 2019; Harkness, 2007; Ahlquist, 2011; Santos; Rottava, 2017).

Assim sendo, a presente dissertação tem como objetivo principal investigar as implicações da Abordagem *Storyline* no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Para que tal objetivo seja alcançado, a pesquisa é guiada por alguns objetivos específicos, que abrangem realizar uma discussão teórica sobre a Abordagem *Storyline* e sobre o ensino de línguas adicionais para crianças e analisar, à luz de Bardin (2016), os desdobramentos que a abordagem traz para a sala de aula quanto aos aprendizes (Valores de Aprendizagem), quanto aos professores (Valores de Ensino) e na parceria entre aprendizes e professores (Valores de Parceria).

Aqui é importante explicitar que para esta dissertação optamos por utilizar o conceito de língua adicional, que corresponde a uma língua que os estudantes aprendem por acréscimo. Esse conceito funciona como um hiperônimo para qualquer situação de aprendizagem de uma língua considerada como não primeira e

leva em consideração que os aprendizes já têm conhecimento de pelo menos mais uma língua, inclusive da sua língua materna. O ensino da língua adicional tem como ponto de partida a(s) língua(s) já conhecida pelos aprendizes. Também se destaca o fato de que esse conceito de língua, no que se trata do ensino, tende a valorizar o contexto em que os aprendizes estão inseridos, sua cultura e sua comunidade (Leffa; Irala, 2014; Lôpo Ramos, 2021).

Como parte da metodologia, serão observadas percepções de cinco professoras de língua inglesa, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que já utilizaram a Abordagem *Storyline* em suas práticas pedagógicas, levando em conta as vantagens e os desafios que elas consideram dessa abordagem no ensino de línguas. Para tanto, foram realizadas duas entrevistas com essas professoras da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Paraná. Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e também foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa da Área Educacional.

Iniciamos o trabalho com uma contextualização sobre o ensino de línguas adicionais, dando uma atenção especial às especificidades de ensinar línguas adicionais para crianças, já que a presente pesquisa tem em vista turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tomamos como base o Guia Curricular para a Língua Inglesa (Bernardelli *et al.*, 2013), que afirma que para que haja aprendizagem de línguas é necessária a realização de atividades culturais coletivas, em que o professor atua como mediador e os alunos vão adquirindo um aumento gradual de sua responsabilidade e autonomia, ou seja, atividades em que o professor é um facilitador que encaminha uma proposta, disponibiliza um modelo, aconselha e orienta, enquanto os alunos tomam decisões, produzem, criam e investigam. Nessa seção, também nos apoiamos na pesquisa de Tonelli (2023), que defende um deslocamento da visão de ensino de línguas para crianças à educação linguística com as crianças, ao passo que elas podem desenvolver habilidades e aprender valores por meio da língua adicional.

Na seção seguinte, será discorrido sobre a Abordagem *Storyline*, com base em alguns de seus estudiosos: Ahlquist (2011); Creswell ([1997] 2019); Harkness

(2007); Kocher (2007) e Santos e Rottava (2017). Como já mencionado, a *Storyline* nasceu com o propósito de ser uma abordagem de ensino holística e centrada nas crianças. Com essa abordagem as crianças aprendem os conteúdos por meio de uma narrativa que elas mesmas criam, a partir de um tema (tópico). Elementos básicos de uma narrativa canônica, como espaço, personagens, problema e desfecho fazem parte da organização de um tópico de *Storyline*. Há uma parceria entre professores e aprendizes, em que o professor planeja e coordena o tópico, assumindo o papel de mediador e facilitador ao passo que os aprendizes criam a narrativa, realizam produções e tomam decisões sobre a narrativa que estão criando.

Ainda na terceira seção, há uma discussão acerca dos conceitos de abordagem de ensino e método de ensino, que, com base em Leffa (2016), o primeiro é considerado mais abrangente, visto que uma abordagem de ensino engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto um método prevê as normas de aplicação desses pressupostos e pode estar contido na abordagem. Nesse contexto, é importante explicitar que a *Storyline* é considerada uma abordagem de ensino, por apresentar princípios teóricos e, impreterivelmente, abrange um método de aplicação que faz parte dessa abordagem.

Em seguida, para ilustrar ainda melhor as implicações que a Abordagem *Storyline* traz para a sala de aula de línguas adicionais, foi realizada uma análise categorial de natureza qualitativa à luz dos preceitos teórico-metodológicos de Bardin (2016), acerca das respostas obtidas nas entrevistas com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. A seção 04 descreve o percurso metodológico que tivemos nessa investigação. Escolhemos a análise de valores para sistematizar as categorias identificadas. Desse modo, a seção 05 fundamenta os Valores de Aprendizagem, que representam temas sobre os aprendizes em relação à Abordagem *Storyline*. A seção 06, dos Valores de Ensino, trata de temas específicos sobre os professores em relação à Abordagem *Storyline*. E a seção 07, dos Valores de Parceria, considera a parceria entre professores e aprendizes prevista pela abordagem. Encerramos o trabalho com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos apêndices da dissertação.

2 O ensino de línguas adicionais para crianças

Para iniciar uma reflexão sobre o ensino de línguas para crianças, é preciso, primeiramente, pensar sobre o que a língua que está sendo ensinada representa para os aprendizes e para o professor. Alguns autores, como Leffa e Irala (2014) e Lôpo Ramos (2021), apontam que há uma diversidade de terminologias e conceitos que podem designar uma língua considerada como não primeira. Cada um dos conceitos carrega especificidades e marcas ideológicas que influenciam o trabalho pedagógico e criam relações com a(s) língua(s) que os aprendizes já conhecem. Por isso, é importante que o professor defina qual conceito utilizar com suas turmas, levando em conta os objetivos pelos quais a língua não primeira está sendo ensinada. O título da presente seção deixa evidente que optamos por utilizar, nesta dissertação, o conceito de língua adicional, considerado, por muitos linguistas, um conceito democrático, por remeter a uma língua que é aprendida por acréscimo. Dessa forma, iniciamos essa seção discutindo sobre alguns conceitos que podem ser utilizados para definir uma língua não primeira, justificando a escolha pelo conceito de língua adicional para o desenvolvimento da dissertação.

Antes de começar a discussão sobre as diferentes terminologias que podem definir uma língua não primeira, é relevante, primeiramente, refletir sobre o conceito de língua materna ou primeira língua. Segundo Lôpo Ramos (2021), apesar de haver controvérsias a respeito de situações bilíngues e multilíngues, há certo consenso no campo dos Estudos Linguísticos referente ao conceito de língua materna, que compreende a língua que adquirimos naturalmente como primeira, por integrar o nosso desenvolvimento desde que nascemos. A autora enfatiza que é a língua materna que primeiro nos insere na sociedade, nos apresentando valores, crenças, discursos, entre outras aprendizagens. Uma língua não primeira se distingue da nossa língua materna, não somente na forma de aprendizado, que para a língua materna ocorre de forma natural e para a língua não primeira é, em geral, escolarizado, mas também na conceituação e utilização de diferentes terminologias que podem designar uma língua não primeira. Diferentemente da língua materna que, como já mencionado anteriormente, há um consenso sobre o uso desse termo, existem diversas terminologias em contraponto que podem designar uma língua não primeira, sobre as quais discutimos nos próximos parágrafos.

Tradicionalmente, sobretudo no contexto escolar, dois dos conceitos mais utilizados para definir uma língua não primeira são os conceitos de língua estrangeira e de segunda língua, que se baseiam em critérios geográficos de imersão e não imersão. Dessa forma, é considerada como língua estrangeira uma língua não utilizada pela comunidade em que o aprendiz está inserido, como por exemplo, um brasileiro, que vive em uma comunidade que utiliza somente a língua portuguesa, e está aprendendo francês ou italiano através de um curso. Em contrapartida, podemos considerar como segunda língua, uma língua que é utilizada pela comunidade em que o aprendiz está inserido, como por exemplo, o caso de um brasileiro que migra para os Estados Unidos em busca de trabalho e lá está aprendendo a língua inglesa (Leffa; Irala, 2014; Lôpo Ramos, 2021).

Apesar de ainda serem amplamente utilizados, esses dois termos podem ser inadequados para diversas situações de ensino e aprendizagem. Lôpo Ramos (2021) afirma que o conceito de segunda língua é impreciso, pois sugere um escalonamento, considerando que nem sempre a língua que está sendo ensinada será a segunda língua do aprendiz, que pode já apresentar conhecimento acerca de duas, três ou mais línguas.

Leffa e Irala (2014) apontam que o conceito de língua estrangeira sugere que o aprendizado de uma língua não primeira é um privilégio apenas para quem, um dia, terá oportunidade de usar esta língua no exterior. Segundo os autores, esse conceito enfatiza um distanciamento do aprendiz em relação à língua que está sendo ensinada, podendo ser entendida como **língua do outro**. Essa posição reflete o significado da palavra **estrangeiro**, que podemos observar no dicionário *online* Michaelis (2025): “Que ou quem efetivamente não pertence ou não é natural de um país, de uma nação, de uma comunidade etc. ou que não se considera como tal, sentindo-se alheio, estranho; ádvena, forasteiro (Michaelis, 2025, s/p.)”.

Assim, podemos perceber que o conceito de língua estrangeira afasta os aprendizes da língua-alvo, principalmente, por dois motivos. Primeiramente, os aprendizes podem cultivar um sentimento de não pertencimento sobre a língua, que se apresenta de maneira distante, sendo a língua do outro, que é utilizada somente em uma realidade muito diferente da deles. Outrossim, os aprendizes podem desenvolver uma visão estereotipada a respeito dessa outra língua e seus falantes, com sua cultura e costumes.

O propósito da aprendizagem de uma língua não primeira não pode ser de afastamento. Pelo contrário, deve trazer aproximação e, para isso, é necessário cultivar um olhar diferente a respeito do **outro**, como aponta Lôpo Ramos: “Não cabe mais tratar o ‘outro’ como estrangeiro, estranho, ‘externo’, mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, mas em todos os casos, vendo-o humanamente como par (Lôpo Ramos, 2021, p. 250, grifo da autora)”.

Leffa (2016) admite que o início do aprendizado de uma nova língua pode ocasionar um sentimento de estranhamento por parte dos aprendizes, por conta desse processo exigir a reestruturação de questões linguísticas e culturais com as quais os aprendizes não estão habituados. Porém, à medida que os aprendizes vão se aproximando dessa língua, o sentimento de estranhamento dá lugar a outro sentimento, que o autor chama de **entranhamento**, ou seja, a familiarização com essa nova língua. Quando o aprendiz chega a esse estágio, não passa mais a perceber a língua que está aprendendo de forma distante, pelo contrário, se sente pertencente a essa nova língua e às práticas mediadas por ela.

Há um conceito que vai ao encontro dessa posição e procura aproximar os aprendizes da língua não primeira que está sendo ensinada: o conceito de língua adicional. Leffa e Irala (2014) definem a língua adicional como uma língua que é aprendida por acréscimo e é adicionada aos conhecimentos linguísticos dos aprendizes. Lôpo Ramos (2021) também defende que o conceito de língua adicional é o menos marcado ideologicamente, podendo ser utilizado como um hiperônimo para qualquer situação de ensino e aprendizagem de uma língua não primeira. Ambos os autores concordam que o conceito de língua adicional traz diversas vantagens, pois não pressupõe um escalonamento de que a língua que está sendo ensinada é a segunda, terceira ou quarta língua dos aprendizes e, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional cria uma relação com a língua materna dos aprendizes e tende a valorizar o contexto e a comunidade em que os aprendizes estão inseridos, evitando um distanciamento e não discriminando para qual fim essa língua será usada no futuro. Dessa forma, o aprendizado de uma língua adicional deixa de ser um luxo e passa a ser um direito, como destacam Leffa e Irala:

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (Leffa; Irala, 2014, p.35).

Reconhecendo esse direito, optamos por utilizar, para esta dissertação, o conceito de língua adicional, que é o que melhor se adéqua à proposta aqui delineada. A escolha se dá, principalmente, por essa terminologia levar em conta o contexto em que os aprendizes estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, tomando como ponto de partida a sua língua materna e prevendo uma aproximação dos aprendizes para com a língua, de modo que eles possam se sentir pertencentes da língua-alvo e das práticas mediadas por ela.

Ao assumir que a aprendizagem de uma língua adicional é um direito, é imprescindível considerar que este direito deveria ser estendido para todas as etapas da educação básica, inclusive para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), a etapa do Ensino Fundamental é a mais longa da educação básica brasileira, sendo dividida em Anos Iniciais, que compreendem do 1º ao 5º ano, e Anos Finais que engloba do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A base aponta que a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um período em que as crianças passam por grandes mudanças no seu processo de desenvolvimento, inclusive na sua relação com a língua. O documento enfatiza a importância da realização de articulações na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para evitar rupturas no processo de aprendizagem.

Porém, no que se trata sobre o ensino de línguas não primeiras, há uma lacuna na BNCC (2018), que apresenta orientações somente sobre o ensino da língua inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A base também se opõe à terminologia de língua estrangeira, por conta do seu viés de distanciamento, e reconhece a existência de diversos conceitos para designar uma língua não primeira (nesse caso, a língua inglesa), inclusive o de língua adicional, porém, prefere utilizar o conceito de língua franca, que legitima os diferentes usos dessa língua em diferentes espaços pelo mundo, não delimitando a língua inglesa a territórios

determinados. A BNCC (2018) defende a importância do aprendizado da língua inglesa, pois “pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa [...] (Brasil, 2018, p. 241).” No entanto, o documento se posiciona apenas sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, não apresentando nenhuma orientação acerca do ensino da língua inglesa ou de outras línguas não primeiras para os Anos Iniciais, contradizendo a ideia de não ruptura entre as duas etapas do Ensino Fundamental, mencionada anteriormente.

Bernardelli *et al.* (2013) destacam que muitas crianças que não têm a oportunidade de ter contato com uma nova língua até o 5º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades quando as aulas desta língua se iniciam no 6º ano, o que não ocorre com crianças desfrutem do ensino de outras línguas desde cedo. Os autores também enfatizam que quando a aprendizagem de uma nova língua se inicia ainda na infância, o aluno tem uma maior probabilidade de desenvolver gosto por esta língua, além de lhe trazer benefícios como, por exemplo, uma maior percepção da natureza da linguagem, inclusive da sua língua materna, além do conhecimento de outras culturas e, também, a valorização da sua própria cultura.

Tonelli (2023) concorda que o aprendizado de línguas adicionais pode trazer diversos benefícios para o desenvolvimento do aprendiz durante a infância. Em sua pesquisa, a autora destaca que é preciso refletir acerca de, não apenas um ensino de línguas adicionais **para** as crianças, mas de uma educação linguística **com** elas (as crianças) através das línguas adicionais, o que provoca questionamentos sobre os motivos por quais o contato com línguas adicionais durante a infância é considerado tão importante. Segundo a autora, a visão mercadológica de que o aprendizado de outras línguas por crianças é uma promessa de benefícios futuros para a vida adulta está caindo por terra. Em contrapartida, vem aumentando, entre professores, o entendimento de que o aprendizado de línguas adicionais durante a infância é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e o conhecimento de diferentes culturas pelas crianças, enquanto a falta de contato com línguas adicionais implica na perda de oportunidade de conhecer outras línguas, identidades e culturas. Tonelli (2023) explica esse fato, se referindo à língua inglesa,

ao analisar um excerto de um questionário que realizou com professoras de língua inglesa e estudantes de Letras:

Ao ter em conta a retirada de oportunidade de acesso à língua inglesa ocasionada pela ausência de orientações oficiais para sua oferta, nota-se, no excerto analisado, que a criança perde a chance de agir e transformar a si e o ambiente onde está inserida por meio da linguagem ('perda da oportunidade de conhecer, aprender, interagir, contestar, de 'estar' e de 'ser' em relação às outras línguas, culturas e identidades' – excerto 4) (Tonelli, 2023, p. 67).

Observando o impacto que essa lacuna pode causar, Tonelli (2023) aponta que a ausência de orientações para o ensino de línguas não primeiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na BNCC (2018), tem levado professores a tomarem como base as habilidades sugeridas para língua inglesa nos Anos Finais ou, inclusive, os campos de experiência que norteiam a Educação Infantil que, apesar de também não serem específicos sobre línguas não primeiras, podem ser usados para pensar sobre atividades no ensino delas. Porém, ambas as orientações não levam em conta as necessidades específicas das crianças que estão nos Anos Iniciais, como o início do processo de alfabetização, por exemplo; o que evidencia a urgência de reflexões voltadas especialmente a essa etapa da educação básica.

No Brasil, a educação nos Anos Iniciais fica a cargo das prefeituras municipais e não há nenhuma lei nacional que determina a obrigatoriedade do ensino de línguas adicionais para esta etapa. Este fato tem levado muitas secretarias municipais de educação a desenvolverem suas próprias estratégias para incluir as línguas adicionais dentre as disciplinas oferecidas para os aprendizes. Nem todas as secretarias conseguem incluir uma língua adicional oficialmente como componente curricular de sua grade, mas possibilitam a abertura para o ensino da língua adicional por meio de projetos, como foi o caso de Ponta Grossa-PR, mencionado na introdução. Em Londrina-PR, Bernardelli *et al.* (2013) desenvolveram um guia curricular para orientar o trabalho de ensino de língua inglesa para crianças nas escolas municipais da cidade. Alguns dos princípios que esse guia sugere serão aproveitados nesta pesquisa para pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro deles é o princípio da ludicidade. Bernardelli *et al.* (2013) afirmam que atividades lúdicas como, jogar, brincar, cantar, dançar, atuar, desenhar e ouvir histórias são importantes para promover a participação das crianças no

processo de ensino e aprendizagem e criar um ambiente de aprendizagem seguro para elas. De fato, as atividades lúdicas têm um **poder** especial em despertar o interesse dos aprendizes pela língua e motivá-los na sua aprendizagem, pois há muitas atividades que as crianças encaram apenas como jogos ou brincadeiras, quando, na verdade, são práticas que desenvolvem habilidades linguísticas.

Em seguida, há o princípio da aprendizagem significativa, que consiste no sentido que os conhecimentos e as atividades têm para o aluno. Para Bernardelli *et al.* (2013), a aprendizagem significativa está intrinsecamente ligada ao modo de como as novas informações são recebidas pelo aprendiz, integrando ao que ele já sabe e considerando que novos conhecimentos devem ser ancorados a conhecimentos já existentes. Os autores ressaltam a importância da relação dos conhecimentos com a realidade dos aprendizes e que os seus interesses devem estar contemplados nas atividades, de modo que eles possam se expressar por meio delas. Ou seja, para que a aprendizagem seja significativa, ela deve apresentar um motivo, uma razão para o aprendizado dos conteúdos, ao mesmo tempo que a realização das atividades deve estar conectada aos interesses e à realidade dos aprendizes. Podem ser considerados exemplos de atividades que seguem este princípio, a produção de um convite na língua-alvo para uma apresentação da escola, a gravação de vídeos com pequenos avisos para as redes sociais da escola, a execução de uma receita culinária, ou uma votação entre os alunos para escolher um livro para a turma, por exemplo.

O princípio da totalidade da língua prevê que as habilidades linguísticas, como, leitura, escrita e oralidade, não sejam ensinadas e aprendidas de maneira separada, mas sim, de maneira integrada, em eventos de comunicação em que os aprendizes possam utilizar a língua de maneira contextualizada. Para que essa dinâmica aconteça, são necessários eventos autênticos de uso da língua, ou seja, atividades planejadas pelo professor, em que os aprendizes tenham a oportunidade de utilizar diferentes habilidades linguísticas em um mesmo contexto e com um objetivo em comum, como por exemplo, em atividades em grupo em que são realizadas produções e apresentações para a turma, como explicam Bernardelli *et al.*:

A leitura, a escrita e a linguagem oral não são divididas em partes separadas, mas desenvolvidas no contexto de eventos autênticos de uso da

linguagem. Além disso, a aprendizagem na sala de aula é integrada com a vida do aprendiz. Ao interagirem e participarem desses eventos de uso da língua, os aprendizes exploram e descobrem significados, ao mesmo tempo em que, indiretamente e implicitamente, desenvolvem seu conhecimento de letras e seus sons, da estrutura das sentenças, da gramática da língua, e do propósito do uso da língua (Bernardelli *et al.*, 2013, p.17-18).

Também se destaca o princípio da formação integral (Bernardelli *et al.*, 2013), que sugere que a aprendizagem de uma nova língua faz parte do desenvolvimento integral da criança, atingindo os âmbitos afetivo, cognitivo e social, com o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem da língua acontece por meio da participação em atividades coletivas que possibilitem interação, negociação e transformação de sentidos. Nessas atividades, o professor atua como um mediador e os alunos vão aumentando gradualmente a sua autonomia e o aprendizado deve estar relacionado com outras áreas do conhecimento da fase educacional em que o aluno se encontra. Assim, o processo de ensino e aprendizagem da língua adicional vai promover diversas atividades coletivas em que o professor apresenta um objetivo e disponibiliza um modelo, enquanto os alunos, a partir da mediação do professor, criam, constroem e solucionam problemas. A língua adicional é aprendida pelo aluno no âmbito de sua formação integral, e não como um componente isolado, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno.

O princípio da formação integral dialoga diretamente com o princípio da interação. Segundo Bernardelli *et al.* (2013), ao partir de uma concepção sócio interacionista, se entende que a aprendizagem acontece por meio de processos sociais complexos e que as interações com diferentes indivíduos estimulam os aprendizes a criarem uma rede de sentidos em que eles possam se comunicar. Para os autores, comunicar-se significa “entender e ser entendido” (Bernardelli *et al.*, 2013, p. 20), de forma que a comunicação ocorre em contextos linguísticos específicos em que acontecem negociações de sentido. Este exercício implica o conhecimento do contexto em que se está utilizando a língua: se a situação de comunicação exige uma variação mais formal ou mais informal ou se o meio de comunicação disponibiliza recursos multimodais, como os *emojis* nas redes sociais, por exemplo.

Por fim, há o princípio da interdisciplinaridade (Bernardelli *et al.*, 2013), que também está ligado ao princípio da formação integral e prevê que o aprendizado da

língua adicional não pode acontecer de maneira isolada, mas deve interagir com outras áreas do conhecimento de acordo com a etapa escolar dos aprendizes. Este princípio garante que a língua adicional esteja conectada com a realidade e com as necessidades dos aprendizes, permitindo-lhes relacioná-la com diversos aspectos das suas vidas. O princípio em questão procura evitar a fragmentação dos conteúdos e contribuir para a motivação dos aprendizes, que passam a ver um propósito diferente nas atividades preparadas pelo professor.

Sobre a definição de interdisciplinaridade, é relevante realizar uma reflexão mais ampla. Para Fazenda (2023), a interdisciplinaridade vai além de uma simples interação entre duas ou mais disciplinas, mais significativamente, esse conceito contempla o aspecto humano dos atos de aprender e de ensinar. A autora destaca que, para compreendermos esse conceito, é necessário analisarmos a interdisciplinaridade em duas dimensões: a dimensão científica e a dimensão social. A dimensão científica se refere aos diferentes saberes que as disciplinas contemplam, os quais são chamados de saberes interdisciplinares, por não ser possível que esses saberes sejam trabalhados de maneira isolada. Já a dimensão social considera os desdobramentos que os saberes interdisciplinares terão às exigências sociais, o que questiona a separação entre as ciências, por entender que as demandas sociais exigem a interação entre saberes de diversas áreas.

Fazenda (2023) enfatiza que, no âmbito escolar, a finalidade da interdisciplinaridade é favorecer o aprendizado. Assim, uma prática interdisciplinar se torna possível quando várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, com o intuito de solucionar um problema. O propósito de uma prática interdisciplinar não está na resposta final, mas na pesquisa e na reflexão direcionada pelo questionamento: “Qual é o sentido humano de educar interdisciplinarmente?” (Fazenda, 2023, p.07).

Em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, reconhecer a importância do papel da interdisciplinaridade significa compreender o aspecto humano inerente na língua que está sendo ensinada. Esse aspecto pode ser melhor entendido se pensarmos as dimensões científica e social da interdisciplinaridade em relação com a figura do aprendiz. Na dimensão científica, concebe-se que o aprendiz não irá aprender os saberes da língua adicional de forma isolada, mas sim, como saberes interdisciplinares, contemplando a língua adicional

em interação com as demais disciplinas. E na dimensão social, tem-se que as demandas sociais, por quais os aprendizes terão que atender durante sua vida, lhes exigirão a integração dos saberes interdisciplinares, em vez de saberes isolados e fragmentados.

A partir dos princípios que foram descritos, é possível termos em mente que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve estar conectado com o universo delas e um indício concreto de como isso acontece é o modo como as atividades das aulas são preparadas. As atividades devem ser atraentes e despertar o interesse dos aprendizes, como sugere o princípio da ludicidade. Ademais, essas atividades, sejam elas individuais ou em grupo, devem ter objetivos definidos que possibilitem uma aprendizagem significativa em que os alunos possam criar e realizar produções, aumentando gradativamente a sua autonomia, enquanto o professor atua como mediador e orientador. Essas atividades são importantes, sobretudo, para possibilitar aos alunos oportunidades de interação, de maneira contextualizada. E é importante acrescentar que as atividades também devem ter como base o princípio da interdisciplinaridade, contemplando diversos aspectos da realidade dos alunos e fazendo uma conexão da língua adicional com outras áreas do conhecimento com as quais os alunos têm contato.

E assim como as atividades de uma aula de línguas adicionais para crianças visam reunir os princípios supracitados, para encerrarmos a presente seção é relevante retomarmos todos os pontos nele discutidos. Começamos essa seção discutindo sobre a escolha do conceito de língua adicional, que, em detrimento das demais terminologias aqui discutidas, vem a ser a mais democrática e a que pode ser utilizada como um hiperônimo para qualquer situação de ensino e aprendizagem de línguas não primeiras (Lôpo Ramos, 2021). Reconhecemos, a partir de Leffa e Irala (2016), que o aprendizado das línguas adicionais deixou de ser um privilégio e passou a ser um direito para todos os aprendizes. Tonelli (2023) concorda com essa posição ao defender que o aprendizado de línguas adicionais, sobretudo na infância, é fundamental para o desenvolvimento de pensamento crítico, autonomia e o conhecimento de outras culturas, e que sua falta pode ocasionar diversos prejuízos para as crianças. Tendo em vista esses pressupostos, a autora afirma que não basta

pensar apenas em um ensino de línguas adicionais **para** crianças, mas sim de uma educação linguística **com** as crianças.

Apesar do entendimento que o aprendizado de línguas adicionais na infância é um direito e sua falta pode trazer dificuldades para o aprendiz, no Brasil ainda existem várias lacunas quanto a orientações para o processo de ensino e aprendizado de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma dessas lacunas é visível na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que se limita a orientações sobre o ensino da língua inglesa apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, em busca de uma reflexão mais aprofundada sobre aspectos importantes no ensino línguas adicionais para crianças, recorreremos a alguns princípios postulados por Bernardelli *et al.* (2013), que englobam ludicidade, aprendizagem significativa, totalidade da língua, formação integral, interação e interdisciplinaridade. O conceito de interdisciplinaridade foi discutido mais profundamente com base em Fazenda (2023), que assume que a interdisciplinaridade vai além da interação entre disciplinas e contempla o aspecto humano do aprendizado, observando os aprendizes de maneira integral e holística.

À primeira vista, parece ser complicado contemplar todos esses aspectos no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, há uma abordagem de ensino que pode conectar os princípios do ensino de línguas para crianças, aqui descritos, além de ir ao encontro da ideia de uma educação linguística com as crianças e observar os aprendizes na sua integralidade: a Abordagem *Storyline*, que organiza seu processo de ensino por meio da criação de uma narrativa. Por isso, a seguinte seção desta dissertação discorrerá detalhadamente sobre a Abordagem *Storyline*, sua origem, seus princípios e suas aplicações na sala de aula.

3 A Abordagem *Storyline*: o que é e como funciona?

O título desta dissertação pode levar à pergunta “O que é *Storyline*?” Após anos estudando e trabalhando com *Storyline* em sua sala de aula, Creswell ([1997] 2019) faz a mesma reflexão e questiona se *Storyline* é uma estratégia de ensino, um método, ou uma filosofia. A conclusão do autor é que por conta da *Storyline* englobar tanto técnicas e etapas de trabalho com os aprendizes, quanto um caminho para o professor organizar os conteúdos, além de cultivar um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre os aprendizes, ela pode se encaixar nas três denominações:

Storyline é um método: é uma forma de trabalhar com as crianças. Há princípios para serem seguidos e técnicas para serem empregadas. *Storyline* também é uma estratégia: providencia uma estrutura significativa para organizar o currículo. E ao mesmo tempo, *Storyline* é filosofia: é uma maneira de olhar o processo de ensino e aprendizagem. É uma maneira de entender as crianças (Creswell, [1997] 2019, p. 5).³

Um conceito que pode sintetizar o quebra-cabeça proposto por Creswell, reunindo estas três peças importantíssimas (método, estratégia e filosofia) é o conceito de abordagem de ensino. Aqui, se entende por abordagem de ensino um conjunto de pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens podem variar de acordo com os pressupostos em que estão baseadas. Já um método de ensino corresponde à normas de aplicação desses pressupostos que organizam regras de seleção, organização e apresentação de itens linguísticos (Leffa, 2016).

Dessa forma, levando em conta que *Storyline* pode ser considerada uma forma do professor desenhar o currículo, que está baseada em uma visão de aprendiz, de ensino e aprendizagem, de professor e de língua que se realiza por meio de etapas de aplicação, pode-se definir *Storyline* como abordagem de ensino, sem desconsiderar que a estratégia, a filosofia e o método estão contidos nesta abordagem.

³ Cf. original: “Storyline is a method: it is a way of working with children. There are principles to be followed, and techniques to be employed. Storyline is also a strategy: it provides a meaningful structure to integrate the curriculum. Yet, at the same time, Storyline is philosophy: it is a way of looking at the learning process. It is a way of thinking about children.”

Sally Harkness (2007), uma das criadoras da *Storyline*, utiliza o conceito de abordagem para defini-la e descreve brevemente sobre a sua estrutura, que explica o seu nome:

Storyline é uma abordagem integrada que desenha as disciplinas juntas criando conexões através do currículo. O nome '*Storyline*' foi dado para a abordagem porque ela adota muitos recursos chave da 'criação de histórias'. Os aprendizes são convidados a criarem um cenário, inventarem personagens e explorarem incidentes (enredo). A sequência lógica das ideias, apresentada na forma de uma narrativa descrita, providencia uma estrutura para explorar diversos temas ou tópicos (Harkness, 2007, p.20, grifos da autora).⁴

Como disse a autora, a Abordagem *Storyline* tem o seu diferencial por organizar o processo de ensino e aprendizagem por meio da estrutura e dos elementos de uma narrativa, a qual a criação é feita por parte dos aprendizes e que permite interações entre diferentes componentes do currículo. Desse modo, a pergunta feita no primeiro parágrafo desta seção poderia ser respondida apenas com esta citação; porém, para compreender a Abordagem *Storyline* de forma mais concreta e a aprofundada é preciso conhecer sobre a sua origem.

Como já mencionado na introdução, a *Storyline* teve sua gênese em Glasgow, na Escócia, por volta dos anos 60. O marco que acendeu a faísca para sua origem foi a publicação do *The Primary Education in Scotland* (1965), um documento do Ministério de Educação Escocês com orientações para a educação primária (equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) do país. Entre os principais apontamentos deste documento, estava a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem de ensino centrada nas crianças, em que o aprendizado fosse ativo e as diferentes áreas do conhecimento pudessem ser trabalhadas de maneira holística (Harkness, [1997] 2019; Harkness, 2007), como se pode observar em um dos parágrafos do documento:

O padrão de educação nos anos primários deve respeitar a natureza da criança e a maneira de como ela cresce se desenvolve durante este período. O currículo não é para ser ensinado como um número de

⁴ Cf. original: "Storyline is an integrated approach that draws subjects together creating links across the curriculum. The name 'Storyline' has been given to the approach because it adopts many of the key features of 'storying'. Pupils are invited to create a setting, invent characters and explore incidents (plot). The logical sequence of ideas, presented in the form of a descriptive narrative, provides a structure for exploring many diverse themes or topics."

disciplinas distintas, que requerem um horário específico em cada semana ou em cada mês. De fato, é quase impossível tratar as disciplinas do currículo isoladas umas das outras se a educação é para ser significativa para a criança. Os capítulos que seguem descrevem muitos caminhos nos quais o currículo pode ser organizado para efetiva ligação entre as disciplinas. Muitas atividades recomendadas envolvem elementos de mais de uma 'disciplina' e servem para aprimorar os conhecimentos e habilidades do aluno em mais de um campo. Tanto habilidades linguísticas quanto habilidades matemáticas encontram aplicação em estudos sobre meio ambiente, atividades de artesanato, peças de teatro e de música, parte de história e de geografia, projetos e centros de interesse englobam diferentes ramos do currículo. 'Integração' deste modelo deve ser um recurso da educação primária em todos os seus estágios (Ministério Escocês de Educação, 1965 *apud* Harkness, 2007, p.19, grifo da autora)⁵.

É perceptível que o documento procura enfatizar os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem na educação primária e não os resultados ou as notas. Seu ponto de maior atenção era a proposta de um ensino holístico⁶, com interação entre as diferentes áreas do conhecimento e que ao mesmo tempo utilizasse atividades pensadas para as crianças. Segundo Harkness ([1997] 2019), o documento tinha princípios explícitos, porém faltavam orientações para os professores. Foi neste ponto que a Abordagem *Storyline* começou a ser desenvolvida por Steve Bell, Sally Harkness e Fred Rendell na *Jordanhill College*. O desenvolvimento dessa abordagem foi uma resposta a esta publicação e também foi um trabalho em parceria com professores da educação primária que relataram problemas em suas salas de aula. A abordagem que estava sendo criada deveria ser flexível, podendo ser utilizada com diferentes idades e conteúdos e que permitisse os professores a adaptarem para os seus propósitos.

Depois de a *Storyline* ser desenvolvida, era necessário encontrar um meio para divulgá-la para os professores. O melhor meio encontrado foi por meio de

⁵ Cf. original: "The pattern of education in the primary years must have regard for the nature of the child and for the way he grows and develops during this period. The curriculum is not to be thought of as a number of discrete subjects, each requiring a specific allocation of time each week or each month. Indeed, it is quite impossible to treat the subjects of the curriculum in isolation from one another if education is to be meaningful to the child. The chapters that follow describe many ways in which the curriculum can be organised so as to effect linkage between subjects. Many of the activities which are recommended involve elements of more than one 'subject', and serve to advance the pupils' knowledge and skill in more than one field. Thus linguistic and mathematical skills find application in environmental studies; art and craft activities, drama and music play a part in history and geography; projects and centres of interest embrace many different branches of the curriculum. 'Integration' of this kind should be a feature of primary education at all stages."

⁶ Segundo o dicionário online Michaelis (2026), o termo **holismo** se refere à abordagens que procuram entender fenômenos de maneira global e opõem-se a divisões entre seus elementos e a compreensões isoladas. Dessa forma, um ensino considerado holístico procura apresentar os conhecimentos de maneira integrada evitando que eles sejam aprendidos isoladamente.

oficinas pedagógicas em que os professores ocupavam o lugar de aprendizes para experimentar a dinâmica de aprendizagem através da abordagem. Tais oficinas iniciaram na Escócia, em 1970 e, com o passar dos anos, foram acontecendo em outros países, como nos Estados Unidos e na Inglaterra. Ainda há pouca bibliografia sobre a Abordagem *Storyline* e as oficinas pedagógicas continuam sendo um de seus principais meios de divulgação, além de eventos e *blogs* em que professores que trabalham com a abordagem compartilham seus conhecimentos e experiências com outros professores ao redor do mundo (Harkness, [1997] 2019); Creswell, [1997] 2019; Ahlquist, 2011).

Neste contexto, é perceptível que a Abordagem *Storyline* foi, inicialmente, desenvolvida para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalharem todas as disciplinas do currículo de maneira integrada. Porém, com o passar do tempo, foram sendo percebidas as várias potencialidades que a abordagem oferece especificamente para o ensino de línguas adicionais. Dentre elas, Kocher (2007) cita as diversas oportunidades para comunicação autêntica na língua-alvo durante um tópico, o desenvolvimento de habilidades linguísticas em contextos significativos, o trabalho cooperativo e colaborativo entre professores e aprendizes e, sobretudo, os sentimentos de autoria e pertencimento dos aprendizes em sua narrativa, sobre os quais serão comentados mais a frente nesta seção.

Na tentativa de responder o primeiro questionamento desta discussão (“O que é *Storyline*?”) outros questionamentos podem surgir, como “Como a *Storyline* funciona?” e “Em que pressupostos teóricos a *Storyline* está baseada?”. Esses questionamentos poderiam ser respondidos separadamente nesta seção, porém, levando em conta o caráter holístico que a abordagem carrega, é uma boa oportunidade para discutir teoria e prática de maneira conjunta, sem separar pressupostos teóricos de método de aplicação ou colocar uma divisão entre teoria e prática.

Oliveira (2006) afirma que quando há um olhar errôneo sobre teoria e prática, baseado no senso comum, esta divisão pode ser comum em sala de aula, o que leva a teoria a ser vista como um conjunto de conhecimentos acumulados e de caráter doutrinário, enquanto a prática é vista como atividade concreta em que os seres humanos modificam o mundo. Isto pode ser observado, em uma aula de

línguas adicionais, quando há divisão entre o ensino de gramática e vocabulário e o ensino de conversação. Em contrapartida, Ahlquist (2011) ressalta que a *Storyline* é uma boa abordagem para trabalhar teoria e prática de maneira conjunta, considerando que seu caráter holístico trata o ensino da língua de forma contextualizada e comunicativa.

Dessa forma, para apresentar sobre os pressupostos e o método de aplicação da *Storyline*, primeiro deve-se levar em conta que essa abordagem valoriza o pensamento narrativo da criança, destacando um meio de fixação, organização e contextualização de conhecimentos através da estrutura de uma narrativa (Santos; Rottava, 2017). Por isso, a Abordagem *Storyline* conta com elementos básicos de uma narrativa canônica, dos quais se pode citar:

- Personagens;
- Espaço;
- Rotina;
- Problema;
- Resolução do problema
- Desfecho.

A narrativa é construída a partir de um tema (tópico), que pode variar de acordo com a idade e os interesses dos aprendizes. Alguns exemplos de tópicos clássicos de *Storyline* são **Nossa cidade, Nossa fazenda, Nossa rua, Nossa ilha**, entre outros. O tópico permite os aprendizes darem vida a um novo mundo e criarem seus próprios modelos. A apresentação dos elementos da *Storyline* é organizada em episódios. Geralmente cada elemento é trabalhado em um episódio, que dura em média quatro aulas. Seguindo a ordem de organização de uma narrativa canônica, os itens sobre espaço, personagens e rotina devem iniciar o tópico, seguidos do problema, resolução do problema e do desfecho (Ahlquist, 2011; Creswell, [1997] 2019; Harkness, 2007; Santos; Rottava, 2017).

Cada episódio deve ter uma série de perguntas-chave, que se tornam um gatilho para a participação dos aprendizes. Essas perguntas são pensadas para que haja um compartilhamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o tópico ou determinado episódio da *Storyline*, organizando-os em forma de lista ou de *brainstorming*. Tais conhecimentos são utilizados na construção do contexto em que a narrativa será criada. (Creswell, [1997] 2019). Por exemplo, em um tópico

intitulado **Nossa cidade**, em que os aprendizes criarão uma cidade fictícia, são exemplos de perguntas-chave “Qual será o nome da nossa cidade?”, “Quais estabelecimentos nossa cidade precisa ter?”, “Quem são as pessoas que habitarão a nossa cidade?”. Este momento pode ser aproveitado para ensinar vocabulário a partir das respostas dos aprendizes.

O propósito das perguntas-chave não é exigir dos aprendizes respostas prontas, mas sim fazê-los refletir, utilizando os conhecimentos que eles já têm sobre determinado tópico. Creswell ([1997] 2019) ainda destaca que as perguntas-chave honram os aprendizes, partindo de seus conhecimentos prévios, levando em conta que eles não são **folhas em branco**.⁷

No processo de usar seu conhecimento prévio, as crianças começam a formular suas próprias perguntas e percebem o que elas não sabem e precisam saber para completarem as tarefas. Estas perguntas se tornam base para o futuro do estudo. E é no final da *Storyline* que as crianças comparam o que elas criaram com o equivalente no mundo real (Creswell, [1997] 2019, p.07).⁸

As perguntas-chave dão um impulso no andamento dos episódios. É comum uma *Storyline* iniciar com o episódio sobre o espaço (mas pode ser iniciada pelos personagens se o professor preferir). Após realizarem o *brainstorming* com as perguntas-chave e aprenderem os conhecimentos desejados, os alunos constroem o espaço da narrativa e realizam produções como plantas-baixas, mapas, desenhos e maquetes. As produções desse episódio podem ser em grupo e Creswell ([1997] 2019) comenta que “este é um momento muito bagunçado (Creswell, [1997] 2019, p.24).” Mas mesmo diante da bagunça e do barulho, que normalmente acontecem durante as produções em grupo, Ahlquist (2011) e Kocher (2007) destacam que elas são fundamentais para oportunizarem aos aprendizes momentos de interação na língua-alvo com os seus pares.

O episódio seguinte é o da criação dos personagens, um dos que mais faz os olhos dos aprendizes brilharem, pois, cada criança assume o papel de um personagem. A pergunta-chave neste episódio deve conduzir para a criação dos personagens de acordo com o tópico, por exemplo, em uma *Storyline* sobre escola

⁷ Tradução para a metáfora **empty vessels** usada pelo autor.

⁸ Cf. original: “In the process of using their prior knowledge, children begin to frame their own questions as they see what they don’t know and what they need to know in order to complete the tasks at hand. These questions become the basis of future study. It is at the end of the *Storyline* topic that children compare what they have created to its real-world equivalent.”

os personagens devem ser funcionários e estudantes de uma escola, já em uma *Storyline* sobre fazenda, os personagens podem ser pessoas ou até mesmo animais que moram na fazenda. Cada aluno faz uma colagem que representa o seu personagem. As colagens podem utilizar vários tipos de materiais. E depois, os personagens são trazidos para a vida por meio de biografias, que podem descrever diversas informações sobre eles, como características físicas e psicológicas e relações familiares com outros personagens (Creswell, [1997] 2019). A seleção dessas informações depende da autonomia de escrita que a turma tem e vai gradualmente aumentando e dos conteúdos que o professor vai trabalhar preparando os aprendizes para a escrita.

Com espaço e personagens situados, toda a narrativa naturalmente terá um ou mais problemas (que também podem ser chamados de incidentes). Em uma *Storyline*, o problema tem por função causar uma quebra na rotina da narrativa e mobilizar os aprendizes a pensarem em uma solução, os levando a aprender algum conteúdo ou a realizar alguma produção.

Assim como em um projeto de pesquisa, em uma *Storyline* o problema precisa ser introduzido. Jeff Creswell ([1997] 2019) relata que, no tópico ***The hotel***, solicitou que seus aprendizes do 5º ano dessem sugestões de problemas que poderiam acontecer em um hotel. Um dos estudantes sugeriu um incêndio, o que levou a turma a estudar sobre medidas de prevenção contra incêndios no episódio da resolução do problema, que será comentado mais à frente.

Esse autor propõe que os aprendizes representem o problema em uma atuação teatral ou por meio de desenhos. O autor abriu espaço para os próprios aprendizes sugerirem problemas para a sua narrativa, porém Ahlquist (2011) aponta outro caminho para introduzir o problema para a turma. O professor pode definir o problema da narrativa com base nos conteúdos que pretende trabalhar e a autora propõe que ele seja introduzido a partir de um texto, como uma carta, um anúncio ou até mesmo uma mensagem de voz.

Como no tópico ***Our School***, realizado na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, em 2022, a equipe de professoras decidiu que o problema seria o contato com um extraterrestre na escola, o que daria oportunidade para revisar todos os conteúdos da *Storyline*. Para apresentar esse problema para as crianças, foi gravado um áudio com voz modificada como se um extraterrestre estivesse

enviando uma mensagem para as crianças. Com base neste áudio as professoras puderam introduzir o problema para os seus aprendizes e partir para o próximo episódio.

No episódio da resolução do problema, os aprendizes geralmente fazem trabalhos e discussões em grupo para chegarem a uma solução. O professor pode aproveitar este episódio para o ensino de algum conteúdo específico. Como Creswell ([1997] 2019) fez na *Storyline* mencionada acima, o problema do incêndio no hotel levou a turma a estudar sobre medidas de prevenção contra incêndios, o que incluiu os aprendizes realizarem pesquisas sobre mapas de fuga e extintores. Esta etapa de resolução do problema compreende ao tempo de pesquisa, discussão e produção que os aprendizes terão e será sucedido pelo episódio seguinte.

No desfecho ocorre a finalização da *Storyline*. Este episódio deve ser um momento que oportuniza aos aprendizes mostrarem o que aprenderam. Eles apresentam a solução para o problema e também os outros aprendizados que tiveram durante todo o tópico. Podem ser realizadas exposições e apresentações para outras turmas da escola ou até para as famílias dos aprendizes. O desfecho também pode acontecer com uma comemoração, como uma festa, uma inauguração, ou uma noite de premiação. Inclusive, pode haver aulas-passeio ou a visita de um especialista relacionado com o tópico da *storyline* (Creswell, [1997] 2019; Harkness, 2007; Santos; Rottava, 2017).

Novamente, exemplificando com o tópico ***The hotel***, desenvolvido por Creswell ([1997] 2019), a sua turma recebeu a visita do gerente de um hotel renomado de sua cidade e puderam lhe apresentar todo o trabalho que realizaram neste tópico e trocar ideias sobre o tema. E na *Storyline* ***Our school***, desenvolvida em Ponta Grossa, o problema era a mensagem de um extraterrestre que queria conhecer a escola, o que levou os aprendizes a pesquisarem sobre sua escola e montarem uma exposição sobre ela. Para a exposição, as crianças produziram convites e os entregaram para outras turmas da escola que não estavam participando da *Storyline* e também receberam a visita da professora Sulany Silveira dos Santos, que estava coordenando as formações de língua inglesa na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Ao final da *Storyline*, sempre deve ser feita uma avaliação. Esse tipo de avaliação não é para atribuir nota, mas para que o estudante faça uma reflexão

sobre o seu aprendizado e sobre a sua participação durante o tópico. Ela também serve como *feedback* para o professor, que irá avaliar o que foi significativo e o que pode ser feito diferente em uma *Storyline* futura. Essa avaliação pode ser feita a partir de perguntas como “O que você acha que aprendeu durante esta *Storyline*?”, “O que você mais gostou de fazer nesta *Storyline*?”, “O que poderia ser diferente em uma próxima *Storyline*?” (Harkness, 2007).

Também é importante destacar que há um recurso indispensável em uma *Storyline* para ensino de línguas adicionais, que é utilizado em todos os episódios: o banco de palavras. Kocher (2007) destaca que ele funciona como um grande dicionário que ajuda os aprendizes a fixar o vocabulário que está sendo aprendido. O banco de palavras deve ficar exposto na sala de aula. Este recurso pode ser organizado de diversas maneiras, como em forma de lista ou de mapa mental, sendo que o importante é classificar as palavras em campos semânticos, como por exemplo, **materiais escolares, espaços da escola e móveis da sala de aula**. É interessante que cada palavra seja acompanhada de um desenho que a ilustre e que a cada episódio o banco de palavras seja reorganizado e novas palavras sejam adicionadas.

Os episódios supracitados deixam visível como é organizado o método de aplicação da Abordagem *Storyline*, mas Creswell ([1997] 2019) afirma que se esses episódios não estiverem embasados em certos princípios teóricos, eles apenas serão uma sequência de atividades artísticas e criativas sendo adicionadas a um currículo tradicional. Esse autor cita sete princípios da Abordagem *Storyline*, que foram discutidos no evento *Golden Circle Storyline Conference*. Tais princípios são essenciais para a distinção da *Storyline* como abordagem de ensino, pois ilustram a visão teórica que a abordagem tem acerca do aprendiz, do professor e da aprendizagem.

O primeiro, e um dos mais importantes, é o princípio da narrativa. O autor afirma que as narrativas são uma parte central da experiência humana e que elas providenciam, para os aprendizes, um contexto linear, previsível e significativo para a aprendizagem, e ainda ressalta que as narrativas podem ser um espelho para a vida real. Santos e Rottava (2017) definem o aprendiz de *Storyline* como um **aprendiz narrativo**, isto porque a abordagem oferece aos aprendizes práticas pedagógicas que possibilitam a construção de significados e a organização e fixação

de conhecimentos por meio da narrativa, ao mesmo tempo em que oportuniza atividades sociais contextualizadas. Segundo as autoras, a estrutura narrativa não apenas cria um contexto significativo para o aprendizado, mas também fornece um modelo de planejamento para o professor, que prepara o plano de curso de uma *Storyline* seguindo a ordem canônica dos episódios mencionados anteriormente.

O segundo princípio da *Storyline*, de acordo com Creswell ([1997] 2019), é o princípio da antecipação. Seguindo a estrutura de uma narrativa canônica com a sucessão dos episódios, este princípio faz com que os aprendizes criem uma expectativa do que vai acontecer depois da finalização de determinado episódio. Esta antecipação garante que os alunos estejam envolvidos na narrativa.

Em seguida, há o princípio da corda do professor. Este princípio ressalta a parceria entre o professor e os aprendizes e a autonomia do professor no planejamento de um tópico. Ahlquist (2011) destaca que quando os professores não têm segurança em algum conteúdo, a tendência é que ensinem apenas seguindo o livro didático, o que pode frustrar os aprendizes, pois lhes dá menos oportunidade de participação e de usar a língua de forma comunicativa. Em compensação, a Abordagem *Storyline* oferece ao professor autonomia para planejar o tópico adequando a narrativa com os conteúdos e as necessidades de suas turmas, ao mesmo tempo em que dá para os aprendizes o controle da narrativa que estão criando, lhes permitindo tomar decisões sobre ela. Para Santos e Rottava (2017) este princípio está ilustrado inclusive no nome da abordagem:

Nesse contexto, é importante reiterar que os aprendizes desenvolvem a narrativa, contudo, o professor tem a 'linha' de desenvolvimento em suas mãos. Por essa razão, a abordagem é denominada *story – line*, em outros termos, a história é criada pelos alunos em conjunto com o professor, mas o professor é o condutor, aquele que tem ciência dos conteúdos curriculares a serem aprendidos, bem como habilidades que seus alunos necessitam desenvolver (Santos; Rottava, 2017, p.257, grifo das autoras).

O quarto princípio também é, certamente, muito importante. É o princípio do pertencimento. Ele é um grande motivador, pois desperta nos aprendizes um sentimento de autoria, responsabilidade e orgulho pela narrativa que estão criando. Como foi mencionado anteriormente, a *Storyline* utiliza os conhecimentos prévios dos aprendizes em vários momentos, como nas perguntas-chave e nas produções, valorizando os saberes que os aprendizes trazem e lhes permitindo que primeiramente criem seu modelo conceitual, para depois compararem com uma

referência real. Ou seja, quando os aprendizes tomam decisões sobre a narrativa, criam e nomeiam o espaço, constroem personagens e pensam nos detalhes, eles estão sendo autores da narrativa. Creswell ([1997] 2019) destaca que o princípio do pertencimento está escrito nos rostos dos aprendizes, quando eles estão olhando para o mural com suas produções.

O próximo é o princípio do contexto. Creswell ([1997] 2019) comenta que o contexto dá aos aprendizes a razão para eles aprenderem os conteúdos desejados. Segundo o autor, este princípio está intrinsicamente ligado ao princípio da narrativa, visto que ela fornece uma estrutura linear e previsível que espelha a vida real e gera nos aprendizes um sentimento de familiaridade. Desse modo, o contexto providenciado pela narrativa permite os aprendizes relacionarem os conhecimentos estudados com as suas vidas, o que os leva a pesquisar, praticar novas habilidades e assimilar novos conhecimentos porque a própria narrativa demanda.

E finalmente, há o princípio da estrutura antes da atividade. Como o próprio nome diz, esse princípio consiste no professor disponibilizar uma estrutura para os aprendizes terem como referência em cada atividade ou produção da *Storyline*. Alguns estudantes podem não ter segurança na hora de fazer a colagem do seu personagem, por exemplo, mas se o professor apresenta um modelo será mais fácil terem um ponto de partida e construir seu personagem conforme sua criatividade. Assim foi feito na *Storyline **Our school***, já mencionada nesta seção, em que os aprendizes fizeram o corpo de seus personagens contornando uma colher, de modo que todos os personagens tivessem o mesmo tamanho e formato, dando uma referência para as crianças e ao mesmo tempo deixando livres para confeccionar o cabelo, as roupas e rosto dos seus personagens da maneira que quisessem, a partir da estrutura fornecida.

Este princípio também é muito útil para as produções textuais na língua-alvo, como na biografia dos personagens, por exemplo. Este momento pode ser desafiador, principalmente para os aprendizes que estão iniciando seus estudos na língua, porém o professor pode ser um facilitador ao passo que ele fornece a estrutura do que deve ser escrito nesta produção e como deve ser escrito, ensinando primeiro a estrutura das frases que podem ser usadas, para depois colocá-las em um texto.

Este processo pode ser ilustrado com um texto produzido na *Storyline Our school*. A proposta era escrever uma descrição para os personagens e o texto deveria incluir o nome deste personagem, sua profissão, o local onde trabalhava na escola, algumas características físicas, como altura, cor do cabelo e cor dos olhos e gostos do personagem. A estrutura fornecida pela professora foi a seguinte:

This is _____. She/he is a _____ of our school. She/he Works in the _____. She/he is _____. She/he has _____ hair and _____ eyes. She/he likes _____.

Um dos textos produzidos ficou da seguinte forma:

This is Mrs. Karla. She is a teacher of our school. She works in the classroom. She is short. She has black hair and green eyes. She likes Wonder Woman and Volleyball.

Figura 01: Colagem de personagem da *Storyline Our school*, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, em 2022.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Foram necessárias várias aulas após a confecção dos personagens para ensinar os conteúdos linguísticos que seriam utilizados no texto, formulando, primeiramente, pequenas frases, para depois ser apresentada a estrutura da descrição. O exemplo em questão é de uma turma de 5ºano, em que era o primeiro ano que as crianças tiveram aulas de língua inglesa, por isso foi feita a opção por uma descrição simples, contudo o nível de dificuldade dos textos de uma *Storyline* variará conforme as necessidades de cada turma.

Os seis princípios que foram citados nesta seção ressaltam o potencial que a Abordagem *Storyline* possui em contextualização dos conhecimentos, motivação dos aprendizes, parceria entre professor e alunos e as oportunidades para os aprendizes utilizarem a língua-alvo de forma comunicativa. Ainda assim pode haver professores de línguas que questionem se uma unidade temática de um livro didático não oferece as mesmas condições para o aprendizado, e a resposta é *não*. A justificativa pode ser observada na citação de Kocher:

O trabalho com *Storyline* não foca no livro didático, portanto não prevê que os alunos reproduzam as unidades do livro didático. Em vez disso, ela é *aberta em conteúdos e resultados*. Os alunos criam a sua própria narrativa, com todos os tipos de detalhes; eles trazem suas próprias ideias, desejos, experiências e imaginações que são motivadoras para eles. Isso cria um sentimento de *pertencimento e identificação* relativo a todos os processos e produtos da sala de aula (Kocher, 2007, p.122, grifo da autora).⁹

Além de Kocher, outros autores (Ahlquist, 2011; Creswell, [1997] 2019; Santos; Rottava, 2017) destacam como é relevante o fato de que a *Storyline* não traz narrativas prontas, mas permite, aos aprendizes, criarem sua própria narrativa com suas ideias, valores e conhecimentos prévios, o que lhes confere autoria e responsabilidade, como sugere o princípio do pertencimento. O trabalho com a Abordagem *Storyline* abre diversas possibilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, justamente por valorizar o contexto e a comunidade em que os aprendizes estão inseridos, como apontam Leffa e Irala (2014).¹⁰

⁹ Cf. original: "Storyline work does not focus on the textbook, and therefore does not ask the pupils to reproduce textbook units. Instead it is *open in content and results*. The pupils create their own story with all kinds of details; they bring in their own ideas, wishes, experiences and imagination which is motivating for them. This creates a feeling of ownership and identification concerning all classroom processes and products."

¹⁰ Ver seção 02.

Para sintetizar todas as ideias desta seção, pode-se dizer que a *Storyline* é uma abordagem única por ter seu processo de ensino e aprendizagem embasado na estrutura e na criação de uma narrativa. Sua origem se deu a partir da publicação do documento *The Primary Education in Scotland*, pelo Ministério Escocês de Educação, em 1965. O documento apontava a necessidade de uma abordagem de ensino holística e centrada na criança, assim, com base nesse documento e em relatos de professores, a Abordagem *Storyline* foi desenvolvida, na cidade de Glasgow. Por conta de seu caráter holístico e do seu modelo de aprendizagem ativa, ela foi ganhando destaque em suas potencialidades para o ensino de línguas adicionais. Seu método de aplicação se dá por meio de episódios, que se baseiam em elementos de uma narrativa canônica, tais como: espaço, personagens, problema e desfecho. Dentre os seus princípios teóricos estão a contextualização dos conteúdos, a parceria entre professores e aprendizes e o sentimento de pertencimento dos aprendizes por serem criadores da narrativa.

Na próxima seção, descrevemos como se deu o processo metodológico da pesquisa, como realizamos a coleta de dados, o método o qual escolhemos e as ferramentas que utilizamos para categorização. Logo depois, se encontram as seções de análise, nos quais fundamentamos os dados coletados nas entrevistas feitas com cinco professoras da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

4 Metodologia

Na presente seção, descrevemos as etapas da metodologia, que seguimos para realizar esta pesquisa. Primeiramente, retomamos o objetivo de investigação e os principais conceitos do referencial teórico que estamos usando, e caracterizamos a pesquisa quanto à abordagem e o método utilizados e comentamos sobre a sua aprovação nos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Por se tratar de uma investigação com características de etnografia, realizamos uma contextualização sobre o grupo entrevistado. Em seguida, descrevemos sobre as etapas e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados. Por fim, discorremos sobre os caminhos que foram seguidos para categorização e análise dos dados.

Desse modo, nosso principal objetivo é investigar as implicações que a Abordagem *Storyline* pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir tal objetivo, decidimos entrevistar um grupo de cinco professoras¹¹ da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa que já utilizaram a Abordagem *Storyline* em suas turmas, com o intuito de observar vantagens e desafios relatados por elas quanto ao uso da abordagem. Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 87233725.5.0000.0105, no dia 05 de maio de 2025. A pesquisa também foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa da Área Educacional, com tramitação realizada pelo sistema OXY, da *Elotech*, vinculado à plataforma *gov.br*. A aprovação do projeto ocorreu no dia 09 de maio de 2025, sob o protocolo de número 25165/2025.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois procura compreender um fenômeno social, no âmbito da educação, por meio de análises e interpretações de experiências individuais e coletivas (Bardin, 2016; Paiva, 2019), que no nosso caso se materializam nas entrevistas realizadas com o determinado grupo de professoras.

¹¹ Utilizamos o termo **professoras**, no feminino, visto que o grupo é integralmente composto por mulheres.

Ademais, a presente pesquisa apresenta características de pesquisa etnográfica, pois “busca construir conhecimento sobre a cultura de uma comunidade a partir de seus membros. Para tanto, o pesquisador observa e ouve os participantes e inclui suas vozes no relato de pesquisa (Paiva, 2019, p. 81)”. Assim, Paiva (2019) define a pesquisa etnográfica como uma investigação que envolve uma comunidade específica. A comunidade investigada pode ser um povo, uma sala de aula ou mesmo um grupo de professoras, como é o caso da presente pesquisa. A autora afirma que um dos principais meios de coleta de dados para uma pesquisa etnográfica são entrevistas realizadas com os membros da comunidade.

A comunidade que foi consultada para a presente pesquisa é composta por cinco professoras de língua inglesa de Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. No contexto da coleta de dados, as professoras desse grupo tinham idade entre quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos e apresentavam uma média entre quatorze e vinte e nove anos de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Três delas também já atuaram em outros níveis de ensino, incluindo os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Todas as professoras têm formação em Letras Português/Inglês e em Pedagogia. Em 2022, após o período de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19, esse grupo de professoras, do qual eu também fiz parte como estagiária, participou do projeto *English and Spanish for Kids*, pelo qual a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, oferecia aulas de língua inglesa e de língua espanhola para algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Como organização inicial do projeto, havia sido feito um levantamento do número de professoras concursadas da rede municipal que possuíam formação em Letras, além da formação em Pedagogia exigida pelo respectivo concurso. Para o ensino da língua inglesa, foram inicialmente convidadas aproximadamente quinze professoras e três estagiários. Cada professora atuava em uma escola, enquanto cada estagiário atuava em quatro escolas. Contudo, ao longo do ano letivo, algumas professoras e estagiários precisaram se desligar do projeto em razão de outras demandas profissionais e pessoais. Desse modo, o projeto foi realizado por completo somente em dez escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, contando com seis professoras concursadas e com uma estagiária. Assim sendo, as dez escolas que realizaram integralmente o projeto de ensino de língua inglesa

foram: Adelaide Thomé Chamma, Amadeu Puppi, Coronel Cláudio Gonçalves Guimaraes, Glacy Camargo Secco, Guaracy Paraná Vieira, Jorge Dechandt, Kazuko Inoue, Major Manoel Vicente Bittencourt, Zair Santos Nascimento e Zilá Bernadete Bach.

Para o ensino da língua inglesa utilizamos a Abordagem *Storyline*, de forma que o nosso grupo de professoras participava de formações quinzenais sobre a abordagem, com a professora Sulany Silveira dos Santos, da UEPG. A partir das formações, desenvolvemos, em nossas respectivas escolas, o tópico *Our School*, em que se foi criada uma narrativa sobre as escolas em que o projeto estava acontecendo.

Aqui, é relevante descrever mais detalhadamente sobre o desenvolvimento desse tópico de *Storyline*. Na primeira formação, conhecemos em linhas gerais sobre a origem e o funcionamento da Abordagem *Storyline* e a equipe de professoras escolheu o tema **escola** para iniciar projeto, pois acreditavam ser um assunto em comum para todas as turmas participantes. Dessa forma, o tópico recebeu o título *Our School* (Nossa Escola). Durante as formações, as professoras discutiam sobre o andamento dos episódios, de forma que cada uma pudesse melhor adaptar para as suas turmas e para a sua escola. No primeiro episódio, intitulado *The Place* (O Lugar), foi trabalhado vocabulário sobre espaços da escola, materiais escolares e objetos da sala de aula, de modo que cada professora usou como referência a escola em que estava atuando e os aprendizes realizaram produções, como plantas baixas e desenhos dos espaços de sua escola, além do primeiro banco de palavras.

No segundo episódio, *The People* (As Pessoas), as crianças aprenderam sobre as pessoas que frequentavam e trabalhavam em sua escola e conheceram palavras como *principal* (diretora), *teacher* (professora), *cook* (cozinheira/merendeira), *student* (aluno/estudante) entre outros vocábulos. Os aprendizes realizaram entrevistas com funcionários e estudantes de suas escolas e cada criança fez uma colagem e escreveu uma descrição que representasse uma pessoa de sua escola.

No terceiro episódio, *The Problem* (O Problema), as crianças receberam uma mensagem de áudio dizendo que sua escola receberia a visita de um extraterrestre. Esse encaminhamento levou as turmas a realizarem trabalhos em

grupos para apresentar a sua escola para o extraterrestre, durante o quarto episódio, denominado *The Problem's Resolution* (A Resolução do Problema).

Por fim, no quinto episódio, *The Closing* (O Desfecho) os aprendizes realizaram uma exposição sobre sua escola para seus familiares e para outras turmas de sua escola, que não estavam participando da *Storyline*. A visita do extraterrestre foi representada por meio de um vídeo de animação produzido pela equipe de mídia da Secretaria de Educação.

Apesar dos resultados (e dos processos) terem sido positivos, após a realização do tópico *Our School*, a Abordagem *Storyline* não foi mais utilizada para o ensino de inglês na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. No entanto, as professoras do respectivo grupo continuaram atuando com a língua inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em outro projeto denominado *English for Kids*, que utiliza do livro didático e de vídeos formulados pela coordenação do projeto. O atual projeto conta com uma equipe de professores maior e conseguiu atingir a maioria das escolas da rede municipal. Foi nesse contexto, três anos depois da realização do tópico de *Storyline Our School*, que os dados para essa pesquisa foram coletados.

Para empreender a pesquisa, primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a Abordagem *Storyline* e sobre o ensino de línguas adicionais para crianças. Do referencial teórico consultado, terminologias importantes foram discutidas na seção 02, das quais destacamos o conceito de língua adicional (Leffa; Irala, 2014; Lôpo Ramos, 2021), que corresponde a uma língua aprendida por acréscimo, podendo funcionar como um hiperônimo para qualquer situação de ensino e aprendizagem de uma língua não primeira.

Também na seção 02, descrevemos alguns princípios do ensino de línguas para crianças (Bernardelli *et al.*, 2013), que se definem por ludicidade, aprendizagem significativa, totalidade da língua, formação integral, interação e interdisciplinaridade, sendo que a definição de interdisciplinaridade foi discutida de forma mais aprofundada, com base em Fazenda (2023), que afirma que a interdisciplinaridade vai além da interação entre disciplinas e contempla o aspecto humano do ato de aprender. Esses princípios conversam com a visão proposta por Tonelli (2023), de não pensar apenas em um ensino de línguas adicionais **para** crianças, mas sim de uma educação linguística **com** as crianças por meio das línguas adicionais.

Na seção 03, nos concentramos especificamente na Abordagem *Storyline*. Iniciamos contrastando os conceitos de abordagem e método de ensino, que, conforme Leffa (2016), uma abordagem é um conjunto de pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto um método corresponde às normas de aplicação destes pressupostos que organizam regras de seleção, organização e apresentação de itens linguísticos. Logo após, discorremos sobre a origem da Abordagem *Storyline*, que se deu em Glasgow, na Escócia, após a publicação de um documento pelo Ministério Escocês de Educação, que apontava a necessidade de uma abordagem de ensino holística para a educação primária (Harkness, [1997] 2019). Em seguida, discutimos sobre os episódios da Abordagem *Storyline* (Creswell, [1997] 2019; Harkness, 2007; Santos; Rottava, 2017), que já foram retomados e ilustrados na presente seção, por meio da descrição do tópico *Our School*. E por fim, foram descritos, na terceira seção dessa dissertação, os princípios da Abordagem *Storyline* (Creswell, [1997] 2019), que se resumem em princípio da narrativa, princípio da antecipação, princípio da corda do professor, princípio do pertencimento, princípio do contexto e princípio da estrutura antes da atividade.

A partir desse referencial teórico, foram formulados dois questionários para a coleta de dados, cujas perguntas realizadas se encontram no apêndice desse trabalho. O primeiro questionário foi aplicado em maio de 2025. Após a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, entramos em contato, individualmente, com as professoras que participaram integralmente da realização do tópico *Our School* em 2022, e explicamos como seria o processo da pesquisa. Das seis professoras convidadas, cinco concordaram em participar e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que apenas as respostas do questionário seriam divulgadas na pesquisa, de maneira anônima, e que não seriam divulgadas quaisquer outras informações sobre as participantes. Dessa forma, o grupo de professoras respondeu ao primeiro questionário através da plataforma *Google Forms*.

A análise das respostas obtidas foi realizada seguindo as etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016). Na primeira etapa, conhecida como pré-análise, realizamos a leitura flutuante do conjunto de respostas, identificando pontos significativos e recorrências que poderiam nos servir como indicadores, ou seja,

sinais observáveis no texto a partir dos quais se é possível fazer inferências relevantes.

Na segunda etapa, de exploração do material, foi realizada a categorização dos dados em unidades de registro. Escolhemos o tema como unidade de registro e optamos pela categorização por acervo (Bardin, 2016), já que primeiramente observamos a recorrência de temas presentes em nosso *corpus* e depois, classificamos os temas encontrados em categorias. Consideramos como unidade de contexto excertos das entrevistas, e tiveram o papel de indicadores sentidos observáveis nesses excertos. Alguns excertos foram destacados e analisados, nas seções seguintes dessa dissertação, em que realizamos a análise de cada categoria.

Para definir as categorias foi feita a escolha pela análise de valores (Bardin, 2016), tipo de análise em que as categorias correspondem a valores principais, que contém um conjunto de temas, que correspondem a valores secundários. Seguindo esse princípio, formamos três categorias de unidades de registro, intituladas como Valores de Aprendizagem, Valores de Ensino e Valores de Parceria. A primeira categoria, dos Valores de Aprendizagem, corresponde a temas sobre os aprendizes em relação à Abordagem *Storyline*, dos quais se destacam o protagonismo, percebido em indicadores como menções à autoria e tomada de decisões por parte dos aprendizes; a criatividade, que pode ser observada em menções sobre produções artísticas com materiais diversificados; e a interação, presente em menções sobre o uso da língua e trocas entre os aprendizes. A segunda categoria, dos Valores de Ensino, se refere a temas sobre os professores em relação à abordagem, e engloba temas como o *design* de aulas, perceptível em menções acerca do planejamento, da pesquisa e da organização por parte dos professores; a mediação, presente em menções sobre orientação e facilitação; e a motivação, observável em menções sobre interesse, envolvimento e formação docente. E por fim, a terceira categoria é a dos Valores de Parceria, que considera temas que ressaltam a parceria entre professores e aprendizes que a Abordagem *Storyline* prevê. Os temas inclusos nessa categoria são a colaboração, que é percebida em menções de trabalho conjunto e construção coletiva e o engajamento, percebido na participação ativa e no comprometimento.

Na etapa de tratamento da informação, organizamos tabelas de ocorrências, para ilustrar a presente categorização de maneira mais explícita e, sem perder o caráter de pesquisa qualitativa, destacar a relevância de cada tema presente em nosso *corpus*. A tabela a seguir mostra o número de vezes que cada tema apareceu nas respostas do questionário da primeira etapa de coleta de dados.

Tabela 01 – Ocorrência de temas por categoria analítica (1ª etapa de coleta de dados).

Categoria	Tema	Indicadores	Número de ocorrências
Valores de aprendizagem	Protagonismo	Autonomia do aprendiz, resolução de conflitos, tomada de decisões, autoria.	3
	Criatividade	Imaginação, produções artísticas, utilização de materiais diversificados.	2
	Interação	Uso da língua, troca entre aprendizes, diálogo, cooperação.	5
Valores de ensino	<i>Design</i> da aprendizagem	Pesquisa, planejamento, organização.	3
	Mediação	Encaminhamento de atividades, orientação, facilitação.	3
	Motivação	Vínculo professor-aprendiz, interesse, envolvimento, formação docente.	10
Valores de parceria	Colaboração	Trabalho conjunto, construção coletiva.	2
	Engajamento	Participação ativa, comprometimento.	4

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Assim, formulamos um novo questionário com base na categorização já realizada, de modo que as perguntas foram divididas em três blocos: o primeiro bloco foi constituído de perguntas para aprofundar os dados sobre os Valores de Aprendizagem, o segundo bloco abordou especificamente os Valores de Ensino, e o terceiro bloco teve como objetivo aprofundar os dados acerca dos Valores de Parceria. Quatro professoras do grupo se disponibilizaram para participar dessa segunda etapa de coleta de dados, que ocorreu de forma síncrona, através da plataforma *Google Meet*, durante os meses de setembro e outubro de 2025. Diferentemente do primeiro questionário, em que as perguntas foram respondidas de

maneira escrita, nessa segunda entrevista, eu fiz as perguntas oralmente para as participantes e elas também responderam oralmente, sendo possível detalhar mais cada resposta.

Para transcrever as gravações das entrevistas, utilizamos a ferramenta *online* de inteligência artificial *TurboScribe*. Nessa etapa da pesquisa, também usamos o *ChatGPT*, como ferramenta que nos auxiliou a sumarizar etapas metodológicas, sugerir modelos de tabela, realizar lapidações na escrita e indicar ferramentas de transcrição. Essa ferramenta também foi utilizada, juntamente com o *DeepL Translator*, para afinamento da linguagem acadêmica no resumo em língua inglesa.

Considerando as transcrições das entrevistas como o nosso novo *corpus*, foi realizada a leitura flutuante desses documentos. Identificamos novas ocorrências dos temas já categorizados na primeira etapa de coleta de dados e detectamos um novo tema, que foi categorizado nos Valores de Aprendizagem: a familiaridade, observada em menções sobre o conhecimento da realidade do aprendiz e a interação com a comunidade. A tabela 02, a seguir, representa o número de ocorrências de cada tema nas respostas das entrevistas realizadas na segunda etapa de coleta de dados, e logo após, a tabela 03, mostra o número total de ocorrência de temas, nas duas etapas de coleta de dados.

Tabela 02 – Ocorrência de temas por categoria analítica (2ª etapa de coleta de dados).

(continua)

Categoria	Tema	Indicadores	Número de ocorrências
Valores de aprendizagem	Protagonismo	Autonomia do aprendiz, resolução de conflitos, tomada de decisões, autoria.	15
	Criatividade	Imaginação, produções artísticas, utilização de materiais diversificados.	12
	Interação	Uso da língua, troca entre aprendizes, diálogo, cooperação.	6
	Familiaridade	Conhecimento da realidade do aprendiz, interação com a comunidade.	12

Tabela 02 – Ocorrência de temas por categoria analítica (2ª etapa de coleta de dados).
(conclusão)

Categoria	Tema	Indicadores	Número de ocorrências
Valores de ensino	<i>Design</i> da aprendizagem	Pesquisa, planejamento, organização.	16
	Mediação	Encaminhamento de atividades, orientação, facilitação.	17
	Motivação	Vínculo professor-aprendiz, interesse, envolvimento, formação docente.	11
Valores de parceria	Colaboração	Trabalho conjunto, construção coletiva.	8
	Engajamento	Participação ativa, comprometimento.	14

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 03 – Ocorrência de temas por categoria analítica (Total de ocorrências nas duas etapas de coleta de dados).

(continua)

Categoria	Tema	Indicadores	Número de ocorrências
Valores de aprendizagem	Protagonismo	Autonomia do aprendiz, resolução de conflitos, tomada de decisões, autoria.	18
	Criatividade	Imaginação, produções artísticas, utilização de materiais diversificados.	14
	Interação	Uso da língua, troca entre aprendizes, diálogo, cooperação.	11
	Familiaridade	Conhecimento da realidade do aprendiz, interação com a comunidade.	12
Valores de ensino	<i>Design</i> da aprendizagem	Pesquisa, planejamento, organização.	19
	Mediação	Encaminhamento de atividades, orientação, facilitação.	20
	Motivação	Vínculo professor-aprendiz, interesse, envolvimento, formação docente.	21

Tabela 03 – Ocorrência de temas por categoria analítica (Total de ocorrências nas duas etapas de coleta de dados).

(conclusão)

Categoria	Tema	Indicadores	Número de ocorrências
Valores de parceria	Colaboração	Trabalho conjunto, construção coletiva.	10
	Engajamento	Participação ativa, comprometimento.	18

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em resumo, nosso percurso metodológico se iniciou com uma revisão bibliográfica acerca do ensino de línguas adicionais para crianças e da Abordagem *Storyline*. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelos Comitês de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, realizamos a primeira etapa de coleta de dados com o grupo de cinco professoras de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, que desenvolveram o tópico *Our School* com suas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2022.

A primeira etapa de coleta de dados ocorreu por meio de um questionário respondido através da plataforma *Google Forms*. Após o exame de qualificação, realizamos a segunda etapa de coleta de dados, com quatro professoras do grupo, utilizando a plataforma *Google Meet*, pela qual as entrevistas foram realizadas oralmente.

Para organizar os dados obtidos, apoiamo-nos nas etapas da Análise do Conteúdo, propostas por Bardin (2016). As etapas consistem em pré-análise, em que realizamos a leitura flutuante do nosso *corpus*, que corresponde às respostas do questionário e às transcrições das entrevistas; exploração do material, em que realizamos a categorização dos dados obtidos, para a qual optamos pela análise de valores, tendo como unidade de registro o tema; e tratamento da informação, em que os dados da categorização foram organizados em tabelas, para serem mais bem visualizados. Nas seções que seguem, realizamos a análise de cada categoria, observando excertos das entrevistas e relacionando-os com o nosso referencial teórico.

5 Valores de Aprendizagem

A presente seção analisa especificamente os Valores de Aprendizagem, com temas relacionados diretamente com a figura dos aprendizes. Os temas que compreendem esses valores são o protagonismo, a criatividade, a interação e a familiaridade. Cada um dos temas será discutido em subseções específicas, a começar pelo protagonismo.

O primeiro tema, que foi altamente relevante nas respostas do questionário, remete a uma visão de aprendizagem segundo as metodologias ativas, na qual o aprendiz é o principal agente da sua aprendizagem, que ocorre de maneira ativa (Maciel-Barbosa, 2017). Nesta subseção é discutido que, para que o aprendiz seja considerado protagonista, ele precisa construir seu conhecimento por meio de, principalmente, atividades de pesquisa que são encaminhadas pelo professor e compartilhadas com toda a turma. Muitos aspectos da Abordagem *Storyline* podem ser aliados nesse processo, como as perguntas-chave e o princípio do contexto.

A subseção seguinte fundamenta o tema da criatividade, que é percebida na *Storyline* por meio das produções artísticas realizadas pelos aprendizes, como colagens e desenhos. A criatividade, que está ligada à ludicidade, permite uma participação concreta dos aprendizes na criação da narrativa e lhes despertam interesse e motivação na aprendizagem dos conteúdos.

O terceiro tema analisado nessa seção é a interação, que também foi marcante entre os dados recolhidos. As respostas do questionário apontaram que um dos principais meios para a interação contextualizada dos alunos, e também para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de maneira integrada, são as atividades em grupo. Elas podem trazer várias implicações no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, desde mais segurança na fala dos aprendizes, até a habilidade de solução de conflitos entre estudantes de um mesmo grupo, mas principalmente, momentos contextualizados de interação e aprendizado.

E por fim, a quarta subseção é sobre o tema da familiaridade. Esse tema não havia sido identificado no primeiro questionário, mas sua presença foi marcante no segundo questionário, em relatos a cerca da interação dos aprendizes com a comunidade escolar, e da proximidade dos aprendizes com a língua, de modo que a

sua própria realidade e tomada como referência para o aprendizado da língua adicional.

5.1 Protagonismo

O protagonismo foi um dos temas mais relevantes nas respostas dos questionários, presente em falas sobre a realização de pesquisa e tomada de decisões por parte dos aprendizes durante o desenvolvimento do tópico da *Storyline*, bem como na autoria dos aprendizes na construção da narrativa. A presença marcante desse tema pode ser um reflexo da visão teórico-metodológica do processo de ensino e aprendizagem apresentada pela própria rede de ensino de que as professoras entrevistadas fazem parte, como podemos perceber observando os Referencias Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020), principal documento orientador da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME). A citação abaixo explica o conceito de **ações do aluno**, elemento do plano de aula proposto pela SME, em que o professor descreve que ações que ele espera que os aprendizes tenham durante a aula:

são as expectativas do professor frente ao comportamento do aluno em cada encaminhamento da aula. Ou, ainda, aquilo que se espera que o aluno faça em cada atividade proposta pelo professor, o nível de participação deles durante todo e cada momento da aula. Inclusive, vendo o aluno como **protagonista** de seu aprendizado, oferecendo-lhe autonomia e estimulando-o na busca de informações e na construção do seu conhecimento (Ponta Grossa, 2020, p.36, grifo nosso).

Com a visão apresentada, podemos inferir que a preocupação com o protagonismo dos aprendizes, provavelmente, já estava presente na prática das professoras entrevistadas, antes mesmo do trabalho com a Abordagem *Storyline*. A proposta de ensino e planejamento delineada pela SME sugere papéis distintos para aprendizes e professores, em que os aprendizes têm uma construção de conhecimento ativa, enquanto os professores ocupam o papel de mediadores e facilitadores. Maciel-Barbosa (2017), explica os papéis presentes nessa proposta, a partir da concepção de aprendizagem ativa:

As estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa são utilizadas com o propósito de conduzir o aluno a desvendar um caso e a compreender conceitos por si mesmo e, assim, levam esse estudante a relacionar suas

descobertas com seu conhecimento prévio do mundo. Dessa forma, o conhecimento em construção pelo aluno tem mais sentido do que aquele transmitido de forma passiva. O estudante é, então, o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender, e o professor tem o papel de facilitador e de orientador no processo de ensino e aprendizagem (Maciel-Barbosa, 2017, p. 34).

Assim, podemos concluir que em uma aprendizagem considerada ativa, em que os aprendizes atuam como protagonistas é preciso que o professor assuma o papel de mediador, que dá encaminhamento e orienta as atividades, enquanto os aprendizes assumem o papel de pesquisadores, investigadores e construtores de seu conhecimento, não recebendo o conhecimento de forma passiva. A Abordagem *Storyline* compartilha desse posicionamento e oferece diversas oportunidades para o protagonismo dos aprendizes em sua aprendizagem. Algumas dessas oportunidades foram relatadas pelas professoras entrevistadas, nas respostas para a pergunta “Você acha que a Abordagem *Storyline* permite os aprendizes serem protagonistas da sua aprendizagem? Em quais momentos e/ou atividades de um tópico de *Storyline* o protagonismo é perceptível?”, da segunda etapa de coleta de dados. Podemos observar algumas das respostas para essa pergunta nos excertos abaixo:

Excerto 01: Eu acho que a pesquisa em cima do conteúdo faz com que os alunos aprendam mais sobre aquilo que estão estudando. Eles descobrem coisas que, às vezes, eles sabem superficialmente. Quando eles estudam mais a fundo, eles vão descobrir coisas que eles não sabiam e nem imaginavam que descobririam sobre aquele assunto, sobre aquele tema estudado, sobre a narrativa estudada. Eles estudam, aprofundam bem aquele tema (Fonte: questionário 02, 2025)¹².

Excerto 02: A partir do momento que eles começam a interagir, a dar a resposta, a participar, a dar a opinião, a criar os personagens deles. Eles dão vida para o personagem. Acho que esse é o momento, porque eles acabam se realizando. Eles vivem aqueles personagens que eles gostariam de ser, transferindo para o desenho, para a sua realidade. Eu acho que isso foi o que eu vi em minha prática (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 03: Eles foram protagonistas elaborando os questionamentos em relação a quanto tempo a pessoa trabalhava na escola [...], se tinha algum animal de estimação, cor do cabelo, cor dos olhos, então caracterizando a pessoa e algumas questões, bem pessoais, [...] onde a pessoa mora, há quanto tempo estava na escola [...]. Eu fui elencando no quadro para que eles votassem o que eles queriam perguntar, e acabaram, pela curiosidade,

¹² Os excertos apresentados no corpo do texto passaram por edição mínima, sendo retiradas marcas de oralidade que não interferem na compreensão do conteúdo, mantendo o sentido original das falas preservado. As transcrições integrais encontram-se nos apêndices da dissertação.

escolhendo exatamente o que nós precisávamos que tivesse na composição do livro (Fonte: questionário 02,2025).

A resposta representada no excerto 01 ressalta a importância da realização de pesquisas durante o tópico de *Storyline*, pois é por meio das pesquisas que os aprendizes terão oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o conteúdo que está sendo estudado. Atividades de pesquisa podem ser realizadas em todos os episódios de um tópico de *Storyline*. Por exemplo, em uma *Storyline* com o tópico *The Zoo*, o professor inicia a discussão sobre classes do reino animal, apresentando vocabulário, textos e conhecimentos de base. Após esse estágio, o professor organiza a turma em cinco grupos de trabalho: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Esses grupos pesquisarão e apresentarão para a turma características específicas sobre a classe do reino animal por qual estão responsáveis. E em um terceiro momento, cada aprendiz, de forma individual, realizará uma colagem e uma pesquisa sobre um animal específico da respectiva classe que seu grupo está pesquisando, à sua escolha e esta produção será o personagem representado por esse aprendiz.

A criação dos personagens é, sem dúvidas, um dos momentos mais significativos para os aprendizes em um tópico de *Storyline*. O relato do excerto 02 destaca que foi justamente no processo de criação de personagens que o protagonismo dos aprendizes foi mais evidente, ao passo que os aprendizes assumem o papel de autores da narrativa porque “dão vida para o personagem”, como mencionado no excerto. Ao mesmo tempo, o excerto 03 mostra a participação e a tomada de decisões por parte dos aprendizes no desenvolvimento da narrativa, que, nesse relato, também ocorreu durante o episódio de criação dos personagens, por meio de entrevistas realizadas com funcionários da escola, no tópico *Our School*. As perguntas feitas nas entrevistas foram sugeridas pelas próprias crianças, partindo do que elas gostariam de saber sobre as pessoas que seriam entrevistadas, como, se essas pessoas tinham um animal de estimação, por exemplo. Outro recurso utilizado pela professora nesse relato foi a votação, de forma que os aprendizes puderam eleger, dentre as perguntas sugeridas, quais seriam feitas nas entrevistas, que posteriormente resultou na biografia das pessoas da escola e em um livro produzido pela turma.

Em ambos os excertos (02 e 03) o princípio do pertencimento (Creswell, [1997] 2019) está presente, na autoria e na tomada de decisões sobre a narrativa, por parte dos aprendizes. A oportunidade dos aprendizes escolherem as perguntas para as entrevistas demonstra que os conhecimentos prévios e os interesses deles foram contemplados no desenvolvimento do tópico. E a criação dos personagens é um momento tão importante para os aprendizes, pois eles se vêem no personagem que criaram, estabelecendo um vínculo entre os aprendizes, a narrativa e o conhecimento aprendido (Creswell, [1997] 2019; Santos; Rottava, 2017). Nesse sentido, o princípio do pertencimento e a aprendizagem ativa caminham lado a lado, já que, ao mesmo tempo em que os aprendizes estão tomando decisões, desenvolvendo a narrativa como autores e estabelecendo vínculos, eles também estão realizando pesquisas e construindo o conhecimento como verdadeiros protagonistas.

Nesse processo de aprendizagem ativa, as perguntas-chave¹³ são uma ferramenta importantíssima, pois, abrem espaço para os estudantes formularem hipóteses e compartilharem o que já sabem sobre determinado assunto (Creswell, [1997] 2019). Além disso, as perguntas-chave direcionarão as ações dos aprendizes em etapas de pesquisa e na construção da narrativa. Retornando ao exemplo do tópico *The Zoo*, do quinto parágrafo dessa subseção, para que o aprendiz possa pesquisar e escrever um texto sobre o animal que ele escolheu, o professor precisará direcioná-lo por meio de perguntas-chave como “Qual é o habitat natural desse animal?”, “Como esse animal se alimenta?”, “Como esse animal nasce?”, “Quais são as características do corpo desse animal?”. Essas perguntas darão segurança para os alunos realizarem as atividades e, gradativamente, aumentarem sua autonomia no processo de aprendizagem.

Alguns professores de línguas ainda podem se perguntar “E o conteúdo linguístico? Como serão aprendidos os tempos verbais e os tópicos gramaticais na língua-alvo?”. Pois bem, é a partir da necessidade para realizar as produções, tanto na escrita quanto na oralidade, que esses conteúdos serão aprendidos, como cita Kocher:

Quando os alunos procuram por palavras ou verbos irregulares porque eles querem escrever uma carta para alguém, e não porque o professor pede

¹³ Ver seção 03.

que eles aprendam estas palavras, eles estão prontos para se tornarem *aprendizes autônomos*. É interessante notar que geralmente os alunos não querem parar quando bate o sinal (Kocher, 2007, p.122, grifo da autora).¹⁴

Nesse sentido, é visível que a Abordagem *Storyline* providencia os motivos para os alunos aprenderem determinados conteúdos a partir do princípio do contexto¹⁵ (Creswell, [1997] 2019). O contexto fornecido pela narrativa é o que dará uma razão para os alunos aprenderem os conteúdos estabelecidos pelo professor, por meio das necessidades que esse contexto cria: escrever uma carta, um convite, uma descrição, ou trabalhar um gênero discursivo específico; aprender determinado tempo verbal ou vocabulário para expressar uma ideia na sua produção escrita ou oral; ou pesquisar sobre determinado tema porque a narrativa demanda. Como podemos observar no excerto 03, a necessidade dos aprendizes realizarem entrevistas com as pessoas da escola, para posteriormente escreverem uma descrição sobre essas pessoas, os levou a aprenderem conteúdos como vocabulário sobre características físicas (cor do cabelo e cor dos olhos, como mencionado no excerto) e vocabulário relacionado a animais de estimação em língua inglesa. Essa forma de organizar os conteúdos desperta nos alunos interesse pelo o que está sendo aprendido e os fazem estabelecer uma relação do conteúdo com as suas vidas. Neste processo também é fundamental o princípio da estrutura antes da atividade, que dá segurança para os alunos por conta de o professor estabelecer um modelo para as produções. Este princípio será mais amplamente discutido na próxima seção, como parte da mediação docente.

Sem dúvida, todos os aspectos do protagonismo do aluno na Abordagem *Storyline* estão relacionados com o princípio da aprendizagem significativa¹⁶ (Bernardelli *et al.*, 2013) para o ensino de línguas para crianças, que prevê que os novos conhecimentos sejam ancorados a conhecimentos já existentes e à realidade em que o aluno está inserido. Resumidamente, para este princípio, a aprendizagem será significativa se tiver sentido para o aluno. A Abordagem *Storyline* abre uma gama de caminhos para que isso seja possível, pois traz os interesses dos alunos nas atividades e contextualiza os conhecimentos através da narrativa, o que faz os

¹⁴ Cf. original: "When pupils look up words or irregular verbs because they want to write a letter to somebody, and not because the teacher tells them to learn the words, they are ready to become *autonomous learners*. It is interesting to notice that quite often the pupils are hard to stop even when the bell rings."

¹⁵ Ver seção 03.

¹⁶ Ver seção 02.

alunos estabelecerem uma relação dos conhecimentos com a realidade e os permite atuar no desenvolvimento da narrativa, por meio de produções, trabalhos de pesquisa e tomadas de decisões, o que os torna verdadeiros protagonistas de sua aprendizagem.

Encerrando essa subseção, vale ressaltar que uma aprendizagem ativa, na qual os alunos são protagonistas, não significa uma aprendizagem com ausência de conteúdo, e sim uma forma diferente, atraente e contextualizada de se chegar aos conteúdos. Os próprios estudiosos da Abordagem *Storyline* (Creswell [1997] 2019; Harkness 2007; Santos; Rottava, 2017) a apresentam como uma abordagem que ensina os conteúdos do currículo de maneira holística, como evidenciam Santos e Rottava:

Como mencionado na introdução deste texto, a ASL (Abordagem *Storyline*) emprega a narrativa de duas maneiras, a saber, cria um contexto significativo para o ensino e a aprendizagem do **conteúdo** de uma LE e emprega o formato história como modelo de planejamento. Adicionalmente, a ASL é uma abordagem pedagógica por meio da qual os aprendizes constroem seu próprio conhecimento em parceria e na interação com o professor e com seus colegas (Santos; Rottava, 2017, p.256, grifo e parênteses nosso).

A Abordagem *Storyline* utiliza o recurso da narrativa como um meio do professor planejar os conteúdos, tornando a aprendizagem desses conteúdos significativa e contextualizada. O aprendiz não ocupa o papel de receptor de conteúdos, mas sim de protagonista, que, de maneira ativa, constrói o seu conhecimento, como citam as autoras.

5.2 Criatividade

No questionário, as professoras também deram destaque à criatividade dos aprendizes mencionando, principalmente, o uso de materiais diversificados e as diferentes produções artísticas que são realizadas durante um tópico. Realmente, não é possível pensar sobre o processo de aprendizagem de línguas adicionais por meio da Abordagem *Storyline* sem pensar no papel que a criatividade desempenha neste processo. O uso da criatividade pelos aprendizes está presente em todos os episódios de uma *Storyline*, de maneira coletiva, como, por exemplo, quando a turma precisa nomear e construir um espaço da narrativa e realizar produções em

grupo para a solução do problema, e também de maneira individual, como quando os alunos fazem uma colagem que representa o seu personagem e escrevem uma biografia para ele. Para ilustrar e analisar essa questão, separamos alguns excertos da segunda etapa da coleta de dados, que são respostas para a pergunta “Em sua opinião, atividades em que os aprendizes possam usar sua criatividade são interessantes? Por quê?”:

Excerto 04: Muito importantes, até porque eles gostam. Fugir daquela rotina de sala de aula, que é o currículo nacional. Atividade no livro didático, atividade no caderno. Então, com a *Storyline*, são mais ilustrações, colagens, uma forma bem artística de se trabalhar e que a criança se apropria do conteúdo de uma forma bem mais divertida (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 05: Com certeza. Eu acho bem interessante pela diversidade de materiais. Como eu falei, com a experiência que eu tive, a gente trouxe muito material diferente. Tanto em relação a papéis, aos tecidos, botões, olhinhos, barbante. Então, foram coisas assim (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 06: Eu acho bem interessante, porque eles gostaram bastante [...] Atrai e desperta o interesse. Foge um pouco do só lápis e papel, ou falar e escrever apenas. Mas sim o criar. E saíram coisas fantásticas, que nem eles imaginavam que eram capazes de fazer (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 07: Com certeza! Eles viram que criança também faz arte, tem ideias, tem gênios, tem coisas para criar. São criativos que podem ir além da imaginação (Fonte: questionário 02, 2025).

Nesses excertos, as professoras destacaram que atividades artísticas e criativas, com a utilização de materiais diversificados despertam o interesse das crianças e tornam a aprendizagem mais leve e divertida para elas. Sem dúvidas, a criatividade está diretamente ligada ao princípio da ludicidade¹⁷, que Bernardelli *et al.* (2013) afirmam ser indispensável no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças. Os autores apontam que a presença da ludicidade promove um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para as crianças. Na Abordagem *Storyline*, a ludicidade está presente em atividades que envolvem colagens e desenhos, por exemplo, e Bernardelli *et al.* (2013) ainda ressaltam que essas atividades são fundamentais para desenvolver a coordenação motora fina das crianças, que envolve desde colorir dentro da linha e realizar o movimento da pinça

¹⁷ Ver seção 02.

nas colagens, para os alunos mais novos, até a habilidade de usar corretamente a tesoura, para os alunos mais velhos.

De fato, as atividades consideradas lúdicas tornam os conteúdos mais atraentes e interessantes para as crianças. Os materiais diversificados que são utilizados nas produções de uma *Storyline*, como tinta, cartolina, caneta hidrográfica, retalhos de tecido e materiais recicláveis diversos, fogem da rotina de usar apenas caderno e lápis, o que incentiva os aprendizes a terem mais participação durante as aulas, como foi comentado no seguinte excerto:

Excerto 08: Então, eu tinha que usar mais o lúdico, mais a brincadeira, para que eles pudessem comprar a ideia e realizar a atividade. Porque sempre tem aquele aluno que diz 'Ai, não quero, não sei o quê'. Então, você tem que dar um jeito, dar uma remexida no teu planejamento, para que eles queiram fazer, não só por fazer, mas assim, que eles sintam o prazer de realizar aquela atividade, porque senão, não tem objetivo. Você fazer aquela atividade só por dar aula, dizer 'Ah, eu venci o planejamento'. Tá, mas e os alunos? Colaboraram, gostaram de colaborar? Você está satisfeita depois disso? (Fonte: questionário 02, 2025).

A fala dessa professora demonstra preocupação com o envolvimento e a participação de todos os aprendizes nas atividades, não para simplesmente cumprir o planejamento, mas para que realmente haja engajamento e colaboração por parte dos aprendizes. Nessa empreitada, os princípios da ludicidade e da aprendizagem significativa (Bernardelli *et al.*, 2013) são fundamentais e podem estar aliados às produções artísticas da Abordagem *Storyline*. Essas produções fazem com que a aprendizagem seja divertida para os aprendizes, por conta do uso de materiais diversificados e, ao mesmo tempo, transformam a narrativa e os conteúdos estudados em algo concreto, palpável, facilitando com que os aprendizes relacionem o que estão aprendendo com a sua realidade.

As atividades lúdicas e artísticas também estão relacionadas com o papel da imaginação na Abordagem *Storyline*. Ahlquist (2011) destaca que tanto as atividades artísticas, quanto a imaginação são ferramentas importantes que os alunos utilizam na criação da narrativa de um tópico de *Storyline*. Segundo a autora, as crianças tendem a fixar melhor o conteúdo com atividades artísticas do que com somente atividades teóricas. Kocher (2007) concorda com esta posição e ressalta que, principalmente para os alunos menos fluentes, as produções artísticas funcionam como um meio que os ajuda a expressar suas ideias na língua-alvo.

Tanto Ahlquist (2011), quanto Kocher (2007) concordam que ter um mural na sala de aula com as produções dos aprendizes é muito importante, pois além de alimentar o sentimento de autoria, o mural é um recurso visual ao qual os alunos podem recorrer para recordar conteúdos. Como já mencionado na terceira seção da dissertação, Creswell ([1997] 2019) comenta que o princípio do pertencimento está estampado no rosto dos aprendizes quando eles ficam admirando o mural com suas produções, de modo que as produções representam uma participação concreta dos alunos no desenvolvimento da *Storyline*. As professoras entrevistadas também relataram essa experiência ao produzirem um mural nos corredores da escola e realizarem uma exposição das produções dos aprendizes. De acordo com as professoras, os aprendizes ficaram orgulhosos em expor o seu trabalho e, principalmente, em mostrar as colagens e descrições para as pessoas da escola que inspiraram os personagens da *Storyline*. Ao mesmo tempo, toda a escola se interessou e reconheceu o trabalho dos estudantes por meio da exposição, como podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto 09: O trabalho em si ficou muito bom. E depois, quando nós fizemos a exposição no corredor, eles chamavam todos da escola para ver, mostrar e dizer quem era. E todo mundo gostou e elogiou o resultado do trabalho deles (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 10: Mobilizou toda a escola, isso foi legal. Os alunos ficaram muito curiosos. Todos paravam para ver, e não foi só no primeiro dia que a gente colocou. Nos outros dias, eles também paravam. Os pequeninhos, às vezes, as professoras tinham que ir atrás deles, porque eles estavam lá, vendo os detalhes. Eles ficam curiosos. As turmas que não tinham inglês ficavam loucas de ver! E acharam bonito. Acharam algo diferente. Os que sabiam ler, queriam ler o que estava escrito sobre cada profissional. Isso foi muito legal! Eu acho que foi uma experiência muito legal que a nossa rede recebeu naquela época, o projeto (Fonte: questionário 02, 2025).

Essa oportunidade dos aprendizes mostrarem o que produziram e o que aprenderam é muito importante em um tópico de *Storyline*, não somente pelo reconhecimento de outras pessoas, mas porque eles próprios se reconhecem como autores da narrativa, pois puderam expressar suas ideias e usar a sua criatividade. Dessa forma, a criatividade tem um papel importante na Abordagem *Storyline*, pois nas produções os aprendizes têm liberdade para utilizar seus conhecimentos prévios, deixando uma marca de sua subjetividade. Todos os elementos criados por eles nas produções artísticas, como o espaço e os personagens, são como uma engrenagem que dão andamento para o desenvolvimento da narrativa. Desta forma,

é por meio da criatividade que cada aprendiz terá participação na criação da narrativa, o que abrirá espaço para os sentimentos de autoria e responsabilidade, como sugere o princípio do pertencimento.

Para finalizar esta subseção, não poderia ser deixado de mencionar o fato de que esta participação criativa dos aprendizes no desenvolvimento da *Storyline* se torna autêntica porque a narrativa não vem pronta, e sim, é criada por eles, como citam Santos e Rottava:

Durante o desenvolvimento da história, é possibilitado aos aprendizes oportunidades para desenvolvimento de autoria, tendo em vista que o professor não traz a história pronta para seus alunos; ao contrário, ele apresenta um tópico, e todos participam na criação de personagens, de um contexto onde os eventos da história se desenvolvem, e da solução de problemas que os personagens enfrentam. Em cada episódio, o grupo de alunos discute e decide como será o desenrolar da história. [...] Essa característica particular de organizar os conteúdos e as práticas pedagógicas permite que os aprendizes desenvolvam um sentimento de autoria e vínculos afetivos com o conteúdo da LE e com a história, porquanto desenvolvem a sua história. Em decorrência disso, a aprendizagem e o ensino adquirem novo sentido (Santos; Rottava, 2017, p. 257, grifo das autoras).

Em suma, os sentimentos de autoria e responsabilidade e os vínculos que os aprendizes desenvolvem com a língua adicional que estão aprendendo ocorrem porque eles estão criando a sua própria narrativa e não reproduzindo algo que já existe. Neste processo, a criatividade tem um papel fundamental, pois os trabalhos artísticos que os aprendizes realizam representam uma participação palpável no desenvolvimento da narrativa, o que cumpre com o princípio do pertencimento (Creswell, [1997] 2019), resignificando a aprendizagem.

5.3 Interação

Como foi apontado por Bernardelli *et al.* (2013) na seção 02, o princípio da interação é muito importante para a aprendizagem de línguas adicionais por crianças pois é por meio de interações contextualizadas que os aprendizes formam uma rede de conexões de sentidos que possibilitam a comunicação, ou seja, o fato do aprendiz “entender e ser entendido” (Bernardelli *et al.*, 2013, p. 20). Segundo as respostas dos questionários, as atividades em grupo que a Abordagem *Storyline* propõe são essenciais para promover a interação e também a socialização dos

aprendizes, como mencionaram algumas professoras, ainda na primeira etapa de coleta de dados:

Excerto 11: Trabalhando em duplas ou grupos, os alunos interagem e um contribui com o outro para que a atividade se concretize e acabam tendo um bom resultado, além de usarem materiais diversificados (Fonte: questionário 01, 2025).

Excerto 12: Os alunos se sentem mais à vontade, contribuindo com seu aprendizado e incentivando uns aos outros (Fonte: questionário 01, 2025).

Excerto 13: Pois precisam estar em constante interação para que o trabalho se concretize (Fonte: questionário 01, 2025).

O comentário no excerto 11 reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação ao passo de que um estudante aprende com o outro, já a resposta do excerto 13 ressalta que há uma necessidade dos aprendizes interagirem entre si em uma atividade em grupo para que o produto dessa atividade seja entregue. Esse fato vai ao encontro com o que Figueiredo (2019) aponta sobre outra abordagem de ensino de línguas adicionais: a Abordagem Baseada em Tarefas¹⁸. Segundo o autor, a dinâmica dessa abordagem, que apresenta aos aprendizes tarefas contextualizadas com diferentes problemas que devem ser solucionados, faz com que os aprendizes se esforcem para expressar suas ideias e entender uns aos outros, de forma que vão desenvolvendo o uso da língua. Ahlquist (2011) defende que, assim como a Abordagem Baseada em Tarefas, a Abordagem *Storyline* providencia oportunidades de interação em que os aprendizes podem aprender novos conceitos e ampliar seu vocabulário na língua-alvo, o diferencial da Abordagem *Storyline* é que as tarefas que mobilizam as interações estão envolvidas em um contexto mais amplo providenciado pela narrativa, o que permite os alunos fazerem uma maior relação do aprendizado com suas vidas. Foi pensando nisso que, na segunda etapa de coleta de dados, realizamos a pergunta “Quais oportunidades a Abordagem *Storyline* oferece para os aprendizes interagirem na língua-alvo? Como essa interação acontece?”, cujas respostas estão representadas nos excertos abaixo:

Excerto 14: Na construção dos materiais ou na construção do *word bank*, por exemplo. A gente vai fazer os cartazes, e eles se envolvem. Um escreve e o outro fala (Fonte: questionário 02, 2025)

¹⁸ *Task Based Approach*.

Excerto 15: Em todo o processo, na verdade. Eu acredito que em todo o processo da *Storyline* eles estão em contato com a língua (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 16: Nas atividades em grupo também. Porque atividades em grupo são assim: eles têm que aprender a dividir, a saber, a respeitar a opinião do colega, a respeitar a ordem, quando tem um comando de quem vai obedecer. Então, eu sempre trabalho em grupo, por mais que dá uma bagunça entre aspas, é uma 'bagunça organizada' (Fonte: questionário 02, 2025).

Como podemos observar, há diferentes oportunidades durante um tópico de *Storyline* para os aprendizes interagirem na língua-alvo. De fato, os aprendizes permanecem em contato com a língua durante todo o desenvolvimento da narrativa, como apontado no excerto 15. Porém, há certos momentos, durante um tópico, em que a interação entre os alunos, utilizando a língua que está sendo aprendida fica mais evidente, como na confecção das produções artísticas e em atividades em grupo, como demonstram os excertos 14 e 16.

Os trabalhos em grupo, em que os aprendizes interagem entre si, também são importantes no que prevê o princípio da totalidade da língua (Bernardelli *et al.*, 2013), que consiste em providenciar aos aprendizes eventos autênticos do uso da língua na sua totalidade. As atividades em grupo realizadas em uma *Storyline*, como as produções do episódio da resolução do problema, por exemplo, podem ser considerados eventos autênticos de uso da língua por estarem situadas em um contexto. Além disso, os aprendizes podem desenvolver a língua na sua totalidade, não fragmentando as habilidades linguísticas, mas as trabalhando de maneira integrada. Por exemplo, em uma solução de problema em que os grupos de alunos tenham que produzir cartazes para divulgar uma ideia, eles utilizarão as habilidades de leitura e escrita para produzir o cartaz e a habilidade da fala para apresentar seu cartaz para o restante da turma, além da parte artística e visual do trabalho que entra no jogo de negociação de sentido.

Aqui, é relevante destacar o comentário do excerto 12, que evidencia que os aprendizes se sentem mais à vontade na interação com seus pares em pequenos grupos, em que um pode ajudar o outro. Sobre este fato, Ahlquist (2011) afirma que muitos estudantes que não estão acostumados a falar na língua-alvo podem se sentir intimidados quando há a necessidade de falar diante de toda a turma e principalmente quando o professor faz correções em público nesse momento. Em

contrapartida, os aprendizes podem sentir-se mais seguros diante de um grupo de trabalho menor, em que o professor também pode fazer interferências com mais particularidade e menos exposição. Além disso, posteriormente, as apresentações orais para toda a turma são feitas com o apoio visual e concreto das produções artísticas produzidas pelos grupos, possibilitando uma maior negociação de sentidos, evitando que os alunos simplesmente reproduzam frases decoradas o que lhes pode aumentar o nervosismo durante uma apresentação oral.

Também é importante reiterar, que ao mesmo tempo em que o trabalho em grupos pode trazer segurança para os aprendizes, também pode gerar conflitos. Como mencionado no excerto 16, as atividades em grupo são momentos de interação importantes para que os estudantes aprendam a dividir e a respeitar a opinião dos colegas. Em sua pesquisa, Ahlquist (2011) relata que quando alguma criança diz que não gostou das atividades que realizou em uma *Storyline*, o motivo é, geralmente, porque os colegas do seu grupo não lhe deram espaço para que ela pudesse realizar as atividades, especialmente atividades artísticas, como pintar e desenhar. Essas situações são recorrentes, principalmente, com os alunos mais velhos, que estão desenvolvendo mais consciência de si mesmos e do que é considerado aceitável perante os seus pares, como por exemplo, se um aluno considera que ele mesmo desenha mal ou bem. Segundo a autora, para contornar tais situações, e garantir que esses alunos continuem motivados em sua aprendizagem, é preciso lhes oferecer oportunidades para mostrar o que eles sabem e não apenas o que eles não sabem. Creswell ([1997] 2019) também ressalta a importância da mediação do professor nas atividades em grupo, ao passo que nem sempre a melhor opção é dar total liberdade para os alunos escolherem com quem querem trabalhar, muitas vezes essa escolha terá que ser feita pelo professor, como está relatado no excerto 17:

Excerto 17: Então, eu sempre trocava os grupos. Às vezes, eu fazia sorteio por cor, cortava os papezinhos de três cores diferentes para montar os grupos, ou para escolher um número, ou pela primeira letra do nome. Então, nós fazíamos o grupo assim. Às vezes, chamava quatro crianças, e essas quatro crianças escolhiam quem seriam os companheiros do grupo para que eles tivessem a oportunidade de conhecer melhor o colega de sala de aula. Porque senão, fica sempre o 'Joãozinho' com a 'Mariazinha' e por afinidade, algumas crianças ficavam sempre de lado. Então, essas que ficavam de lado, eu chamava: 'Você vem escolher os grupos!' [...] Dá para fazer aquele aluno que fica, às vezes, de lado, se sentir parte do grupo. Sim, ele é parte do grupo, e tão importante quanto os outros. E que os

outros vejam que aquele colega que é mais quietinho, ele tem muitas possibilidades de me ajudar a aprender. Tem um coleguinha que não interage tanto, é um coleguinha que não sabe desenhar, mas ele tem uma letra bonita. Então, essa troca, cada um faz um pouquinho, mas o trabalho, a entrega do produto é de todos (Fonte: questionário 02, 2025).

Esse relato mostra que, mesmo perante conflitos que podem surgir entre os aprendizes, as atividades em grupo podem ser ricos momentos de aprendizado durante um tópico de *Storyline*. A mediação do professor é fundamental para garantir que nenhuma criança se sinta excluída e, pelo contrário, que as atividades em grupo possibilitem a elas conhecerem colegas com quem não têm muito contato, desenvolverem diferentes habilidades por meio da interação e troca com os colegas, como foi citado: “é um coleguinha que não sabe desenhar, mas ele tem uma letra bonita” (excerto 17) e também demonstrarem respeito pela opinião dos colegas, como diz o excerto 16. Nas atividades em grupo, os aprendizes se apropriam e praticam habilidades linguísticas, mas, além disso, desenvolvem muitas habilidades sociais.

Para finalizar esta subseção sobre interação, que implica no trabalho em grupos, não poderia ser deixado de enfatizar um fato que muitos professores que utilizam a Abordagem *Storyline* vivenciam em suas salas de aula: quando a turma não está acostumada a realizar atividades em grupos, e o professor então começa a introduzi-las, normalmente, as primeiras atividades assim poderão gerar momentos de barulho e bagunça na sala de aula. Como já mencionado na seção 03, Creswell ([1997] 2019) mesmo comenta “*This is a very messy time!*” (Creswell, [1997] 2019, p.24), mas, nestes momentos, o professor precisa ser persistente, pois conforme os aprendizes vão se acostumando com a dinâmica dos trabalhos em grupo, as atividades se tornam produtivas e oferecem oportunidades para os estudantes usarem a língua e trabalharem de maneira autônoma. A bagunça desordenada e não produtiva, vai se tornando uma “bagunça organizada”, como mencionado no excerto 16. E quando a turma chega a esse ponto é muito satisfatório, tanto para o professor, quanto para os aprendizes.

5.4 Familiaridade

Finalmente, o último tema abordado dentro dos Valores de Aprendizagem é a familiaridade. O tema em questão não havia sido identificado nas respostas do

primeiro questionário, mas esteve fortemente presente nos relatos feitos a partir do segundo questionário, levando em conta as oportunidades que a Abordagem *Storyline* oferece aos aprendizes para explorarem e melhor conhecerem o ambiente em que estão inseridos e interagirem com a comunidade presente nesse ambiente. Os indicadores que levaram à formulação desse tema se encontram, sobretudo, nas respostas para a pergunta “Você acha que a Abordagem *Storyline* oferece um ambiente de aprendizagem de familiaridade para os aprendizes? Como este fato impacta a aprendizagem?”, realizada na segunda etapa de coleta de dados:

Excerto 18: E eles têm mais facilidade de falar daquilo que eles conhecem, daquilo que estão vivenciando, daquilo que está mais próximo deles, do que eles falarem de coisas que eles só veem nos livros ou na TV. E eles vivenciando, eles fazendo daquilo que eles vivenciam, o que está mais próximo no seu dia a dia, é muito mais fácil e interessante para eles (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 19: Com certeza, porque é a realidade que eles vivem. Dá diferença do que, por exemplo, um livro de atividades prontas de outro país, com outras culturas. E ali é a nossa própria cultura, o que eles vivem no dia a dia mesmo (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 20: Bem como você falou, a realidade deles, traz para o cotidiano deles, para o contexto que eles estão vivendo. Quando eles fizeram o desenho da escola, como se não tivesse o teto, as crianças novas que entraram no decorrer do projeto, ficaram reconhecendo ambientes da escola que eles ainda não tinham tido oportunidade de visitar. ‘Olha o bairro onde a escola está inserida, o que tem no bairro de vocês, quais espaços você já conseguiu estar nele?’, por exemplo, o ginásio que tem bem perto dessa escola onde eu estava, do outro lado da escola, algumas crianças nunca tinham ido a esse ginásio. Então, tudo isso foi bastante relevante para que eles tivessem mais curiosidade até de conhecer o próprio bairro, porque alguns não conhecem nem o restante da cidade. O bairro também. Devido à realidade familiar, os pais trabalham o dia todo, chegam em casa no final da tarde, comecinho da noite, final de semana fazem trabalho de casa e não tinham esse tempo de explorar o bairro. Há crianças que descobriram que moram perto uma da outra a partir das atividades da *Storyline* (Fonte: questionário 02, 2025).

Nos excertos apresentados, mais uma vez o princípio do pertencimento Creswell ([1997] 2019) está evidente, pois os conteúdos estudados por meio da *Storyline* contemplam a realidade dos aprendizes e o que eles conhecem, fazendo com que se sintam mais próximos da língua que está sendo estudada, como ressaltam os excertos 18 e 19. Além disso, o trabalho com a Abordagem *Storyline* permite os aprendizes descobrirem mais sobre a própria realidade que vivenciam, como foi descrito no excerto 20, em que o tópico *Our School* possibilitou que os

estudantes conhecessem mais sobre a sua escola e sobre o bairro em que a escola está situada e em que os aprendizes moram.

Essa questão da familiaridade também justifica a escolha do conceito de língua adicional, discutido na segunda seção da dissertação. Retomando brevemente, de acordo com Leffa e Irala (2014) e com Lôpo Ramos (2021), pode ser considerada língua adicional, uma língua aprendida por acréscimo. O processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional procura criar uma relação com a língua materna dos aprendizes e a valorizar o contexto em que eles estão inseridos. Esse conceito pode ser utilizado como um hiperônimo para qualquer situação de aprendizagem de uma língua não primeira (Lôpo Ramos, 2021), não pressupõe um escalonamento e não discrimina para qual objetivo futuro o aprendiz está estudando a língua-alvo.

Embora não tenha sido criada especificamente para esse fim, podemos dizer que a *Storyline*, é uma abordagem ideal para o ensino de línguas não primeiras sob as lentes do conceito de língua adicional, por conta do sentimento de familiaridade. Diferentemente do ensino que utiliza o conceito de língua estrangeira e tem como referência principal a cultura dos falantes nativos, o ensino que utiliza o conceito de língua adicional toma como referência a cultura e a realidade dos próprios aprendizes. Os princípios e a forma de organização de trabalho que a Abordagem *Storyline* sugere são aliados para que o aprendizado seja significativo e que a língua que está sendo aprendida esteja próxima dos estudantes, podendo ser vivenciada no próprio contexto em que eles vivem. Dessa forma, os aprendizes passam a reconhecer a importância do aprendizado de línguas adicionais em suas vidas, pois eles percebem que podem usar a língua aprendida em seu dia a dia, em sua realidade, e não somente em futuras viagens para exterior, que para a maioria das crianças é algo muito distante. Esse reconhecimento, por parte dos aprendizes e também por parte da comunidade escolar, foi relatado pelas professoras nos seguintes excertos:

Excerto 21: Então, hoje eles estão vendo que a língua estrangeira¹⁹ está bem mais presente na vida deles e em tudo em volta do mundo deles. Então, eles estão despertando mais o gosto agora pela língua estrangeira, vendo que do jeito que está sendo apresentado, com o projeto, eles estão

¹⁹ Mantivemos o termo **língua estrangeira**, utilizado pela professora em seu relato. Porém, em nosso contexto de análise, esse termo pode ser entendido como **língua não primeira** ou **língua adicional**.

vendo a facilidade de eles aprenderem inglês e gostarem, porque não é uma coisa imposta. [...] Antes era só o verbo *to be*. E hoje não, eles aprendem o inglês brincando, conversando, interagindo de uma maneira mais fácil. Então, eles viram que o inglês é importante. E as outras professoras também estão vendo que não é só 'Não sabe o português, vai aprender o inglês' (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 22: Então, eles viram que o inglês é importante. Não só 'Ah, eu não vou viajar', mas não interessa. Hoje o inglês é importante. Para você ler um texto, para você ver um vídeo, ver uma novela, ver um filme. E eu falei 'Vocês vão para a faculdade? Na faculdade vai precisar. Vocês vão para o Ensino Médio, Ensino Fundamental II. Então, vocês vão, pelo menos com alguma noção, vocês vão sem medo do inglês' (Fonte: questionário 02, 2025).

Para encerrar essa subseção, não poderia ser deixado de mencionar que, em um tópico de *Storyline*, no que se refere à familiaridade, além dos aprendizes explorarem o ambiente em que estão inseridos, eles também interagem com a comunidade presente nesse ambiente, como mostram os excertos abaixo:

Excerto 23: E o que foi mais gostoso, foi que as meninas da cozinha e da limpeza se sentiram privilegiadas, porque elas disseram 'Nossa! Ninguém nos desenhou.' e quando eu mostrei os desenhos que as crianças fizeram delas, elas ficaram super felizes, 'Somos nós! Pela primeira vez, alguém pensou em nós, porque a gente é um quadro da escola que quase não é visto, não é lembrado.' e elas se viram nos desenhos. Elas participaram do processo, foram nas salas, se apresentaram (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 24: Então essa interação entre eles e com as demais pessoas da escola proporcionou para eles um momento de troca, onde as pessoas que estavam sendo entrevistadas também aprenderam algo sobre a língua inglesa (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 25: Não foi só entre os alunos, foi também entre os funcionários, um pouquinho. Eu lembro que, depois das entrevistas prontas, eles colocaram, na sala da diretora *principal room*, na secretaria também, na cozinha também, colocaram que cozinheira é *cook*, assistente é *assistant*. Então, elas aprenderam também a nomenclatura da função delas em língua inglesa (Fonte: questionário 02, 2025).

Esses relatos mostram que os aprendizados desenvolvidos durante o tópico *Our School* não ficaram apenas na sala de aula, mas alcançaram toda a escola, que era o ambiente que estava sendo estudado, e envolveu toda a comunidade escolar. Esse fato vai ao encontro com a posição de Tonelli (2023), que supõe, ao em vez de pensar em um ensino de línguas **para** as crianças, pensar em uma educação linguística **com** as crianças, de forma que as crianças possam agir no ambiente em que vivem por meio da língua que estão aprendendo. Essa concepção é palpável nos excertos acima, pois conta que houve uma troca de conhecimentos entre os aprendizes e os funcionários da escola, por meio das entrevistas, da colagem de

cartazes nomeando os espaços e os funcionários da escola e na representação desses funcionários nos personagens da *Storyline*, o que os fez se sentirem reconhecidos. Dessa forma, podemos dizer que no tópico *Our School* não ensinamos apenas a língua inglesa, mas educamos, com diferentes valores e ações, por meio da língua inglesa.

Assim, podemos finalizar essa seção dizendo que a Abordagem *Storyline* traz diversas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no que está relacionado aos aprendizes. Em um tópico de *Storyline*, os aprendizes são considerados protagonistas e têm uma aprendizagem ativa, que se dá por meio de pesquisas, tomada de decisões e da autoria dos aprendizes sobre a narrativa que eles constroem. Além disso, há várias oportunidades para os aprendizes usarem sua criatividade, realizando produções artísticas e utilizando materiais diversificados, o que torna a aprendizagem lúdica e atraente. Também foi constatado, que os aprendizes podem interagir na língua-alvo em diferentes momentos de um tópico de *Storyline*, como nas atividades em grupo, que também proporcionam outros aprendizados, como respeitar a opinião dos colegas. Por fim, a Abordagem *Storyline* pode gerar um sentimento de familiaridade nos aprendizes, por tomar como referência a realidade deles, de forma que eles podem interagir com a comunidade e explorar o ambiente em que estão inseridos. Na seção seguinte, discutimos sobre os desdobramentos da prática com a Abordagem *Storyline* em relação aos professores, contemplando os temas de *design* da aprendizagem, mediação e motivação.

6 Valores de Ensino

O principal objetivo da presente seção é realizar uma reflexão acerca do que significa ser um professor que utiliza a Abordagem *Storyline*. Mas antes, de discorrer sobre o que um professor que utiliza a *Storyline* representa, é preciso discutir sobre o que um professor que utiliza a *Storyline* não representa. Dentro da proposta da Abordagem *Storyline*, o professor não é um detentor do conhecimento, como sugere a concepção de educação bancária. Paulo Freire (1987) afirma que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (p.33, aspas do autor).” Essa concepção de educação se opõe aos pressupostos da Abordagem *Storyline*, que preveem uma parceria dialógica entre professor e aprendizes e, como analisado na seção anterior, considera os aprendizes como autores e protagonistas da sua aprendizagem, não se alinhando a visão de aprendizes como receptores do saber.

Dessa forma, para refletir sobre o que o professor que utiliza a Abordagem *Storyline* representa, analisamos os temas categorizados como Valores de Ensino, identificados nas respostas das entrevistas realizadas na coleta de dados como temas que se referem à figura do professor em relação à Abordagem *Storyline*. O primeiro desses temas é o *design* de aprendizagem que corresponde a processos de organização e planejamento pelos quais o professor cria experiências de aprendizagem (Bozkurt; Saçak; Wagner, 2022). Esse conceito se aproxima da proposta de ensino da Abordagem *Storyline*, pois a narrativa desenvolvida pode ser um terreno fértil para experiências de aprendizagem, que o professor conduz por meio do princípio da corda do professor (Creswell, [1997] 2019).

O segundo tema analisado é a mediação. Na subseção específica sobre o tema, analisamos as diferentes estratégias que as professoras utilizaram para realizar a orientação e o encaminhamento das atividades, de acordo com os princípios da Abordagem *Storyline* (Creswell, [1997] 2019) e partindo da relação de aprendiz como protagonista e pesquisador e professor como mediador e orientador (Maciel-Barbosa, 2017). E a última subseção discorre sobre a motivação dos professores e dos aprendizes no trabalho com a Abordagem *Storyline*, analisada a partir dos princípios da *Storyline* (Creswell, [1997] 2019) e do ensino de línguas para crianças (Bernardelli *et al.*, 2013). Encerramos a seção observando reflexões que as

professoras realizaram sobre sua prática antes e depois do trabalho com a Abordagem *Storyline*.

6.1 *Design* da aprendizagem

Embora o conceito de *design* não seja amplamente utilizado no campo da educação em bibliografias de língua portuguesa, esse termo é recorrente em teorias sobre ensino e aprendizagem na literatura de língua inglesa, abrangendo diferentes dimensões do processo educativo. Por exemplo, a professora e pesquisadora sueca Sharon Ahlquist (2011) utiliza a palavra *design* para se referir à criação e condução de um tópico de *Storyline* por parte do professor. Outro exemplo em que podemos observar a utilização desse termo é nos conceitos de *design* instrucional (*instructional design*) e *design* de aprendizagem (*learning design*) os quais os pesquisadores Bozkurt, Saçak e Wagner (2022), também suecos, diferenciam em sua pesquisa.

Para os autores supracitados, o *design* instrucional corresponde a procedimentos sistemáticos de organização e planejamento do ensino. Esse conceito prioriza a instrução, ou seja, o meio pelo qual a aprendizagem é planejada pelo professor e intencionalmente provocada, envolvendo a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos e a estruturação de sequências didáticas, incluindo atividades e avaliações.

Já a concepção de *design* de aprendizagem também engloba procedimentos de organização e planejamento, porém, desloca o foco da instrução para a experiência de aprendizagem do estudante. Ancorado em princípios do *design thinking*²⁰, o *design* de aprendizagem volta-se à criação intencional de experiências de aprendizagem significativas, centradas no aprendiz, levando em conta o contexto em que a aprendizagem ocorre. Dentro dessa concepção, as experiências de aprendizagem podem ser definidas como um conjunto integrado de atividades, contextos, interações, recursos e processos, por quais os aprendizes se envolvem

²⁰ *Design thinking* é uma abordagem metodológica e epistemológica voltada à criação intencional de experiências de aprendizagem significativas, centradas no aprendiz. Essa abordagem foi inspirada nas propostas do Hasso Plattner Institute of Design, da Universidade de Stanford. O *design thinking* estrutura-se em um processo iterativo, composto por cinco etapas: empatia, definição do problema, ideação, prototipagem e testagem. No contexto do *design* de aprendizagem, essas etapas são reinterpretadas pedagogicamente, orientando o professor a compreender profundamente os aprendizes (Bozkurt, Saçak e Wagner, 2022).

ativamente na construção do conhecimento. Essa perspectiva reconhece o caráter colaborativo e criativo do trabalho docente, considerando o professor como um *designer* de experiências de aprendizagem. Para essa visão, o planejamento tem foco na criatividade e na experiência do aprendiz e deve ser constantemente ajustado a partir dos *feedbacks* e das evidências de aprendizagem que os estudantes demonstram (Bozkurt; Saçak; Wagner, 2022).

Dessa forma, percebemos que ambas as concepções se aproximam dos pressupostos de ensino sugeridos pela Abordagem *Storyline*, principalmente no que se refere ao princípio da corda do professor (Creswell, [1997] 2019). Para realizarmos uma análise da figura do professor como *designer* de um tópico de *Storyline* poderíamos eleger o conceito de *design* instrucional, levando em conta que a *Storyline* é uma abordagem de ensino que orienta e organiza o meio de como a aprendizagem é planejada pelo professor. Porém, optamos por utilizar o conceito de *design* da aprendizagem, considerando as possibilidades que a Abordagem *Storyline* oferece para a criação de experiências de aprendizagem significativas por meio da narrativa que é desenvolvida em parceria do professor com os aprendizes, e da flexibilidade no planejamento que a abordagem oferece, permitindo que o professor faça ajustes conforme os *feedbacks* e as necessidades de seus aprendizes.

Segundo Creswell ([1997] 2019), o princípio da corda do professor se refere à parceria crítica entre professor e aprendizes durante um tópico de *Storyline*, visto que a criação da narrativa implica em um trabalho colaborativo, prevendo um equilíbrio entre o controle do professor e o controle dos aprendizes. Essa parceria, em que o professor planeja o tópico com os conteúdos desejados e os aprendizes constroem a narrativa, pode ser comparada à uma corda, por sua flexibilidade, como mostra a seguinte citação:

O professor, em todo o tempo, segura a corda, que é a verdadeira '*Storyline*', planejada para incluir objetivos curriculares específicos. A mágica de uma corda é que ela é flexível e permite várias curvas, torções e nós no movimento de uma ponta até a outra. Isso dá para os aprendizes o controle deles. Também a corda é uma estrada que deve ser percorrida, mesmo com desvios e mudanças inesperadas. Os aprendizes seguem a passagem desenhada pelo professor e aprendem com o currículo que o professor planejou (Creswell, [1997] 2019, p.11, grifo do autor).²¹

²¹ Cf. original: The teacher, at all the times holds the rope that is the actual '*Storyline*' planned to include specific curricular goals. The magic of a rope is that it is flexible and allows for numerous bends and twists and knots while moving from one end to the other. This gives children their control.

Nesse sentido, ao conduzir um tópico de *Storyline*, o princípio da corda do professor implica que o professor atue como um *designer* da aprendizagem e construa um plano de curso vinculado à narrativa que está sendo criada, formule perguntas-chave, pense na organização da sala para cada momento, prepare cartas e outros gêneros discursivos para introduzir os episódios, oriente atividades de pesquisa, planeje como serão feitas as produções artísticas e decida quais materiais serão utilizados, de forma que diferentes experiências de aprendizagem sejam criadas durante o tópico. O planejamento feito pelo professor não é fixo, pelo contrário, ele é construído e constantemente ajustado conforme o andar da narrativa, considerando as decisões e a autoria dos aprendizes sobre ela.

No tópico *Our School*, realizado em 2022, o planejamento dos episódios da *Storyline* foi coletivo, seguindo as ideais que compartilhávamos e as orientações das formações, e ao mesmo tempo sendo flexível para que cada professora realizasse adaptações conforme as necessidades de suas turmas. Nos excertos abaixo, as professoras entrevistadas comentam sobre como foi esse processo:

Excerto 26: Então, eu sempre procurava seguir as orientações da professora Sulany. As orientações que ela dava em aula, eu sempre anotava tudo no meu caderninho e sempre buscava um pouquinho mais. Eu acho que eu sempre tive essa liberdade de estar adaptando coisas que às vezes surgiam no momento. Aí depois eu colocava no planejamento as coisas que eu não imaginava que ia acontecer. Mas sempre eu tinha aquele norte (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 27: Então, como a gente tinha a professora nos orientando, ela ajudou bastante, ela dava bastante oportunidade, mostrava muito o trabalho que ela já utilizava na universidade, e isso ajudou bastante também. E a gente tinha liberdade para procurar também fazer o que a gente queria, com base no que ela propôs para nós nas aulas. Isso que era bom. Também, a gente seguia a mesma linha, mas conforme cada turma, também conseguia adaptar (Fonte: questionário 02, 2025).

Nos excertos 26 e 27, as professoras relatam que seguiam as orientações das formações, mas também tinham a liberdade de realizar adaptações no seu planejamento. Dessa forma, o *design* do tópico *Our School* ocorreu de maneira conjunta, pois o grupo de professoras pensava os episódios coletivamente nas formações, mas, ao mesmo tempo cada professora tinha autonomia para usar a sua

Still, the rope is the road that is being traveled and spite of the unexpected detours and diversions, the children follow the path the teacher designed and learn the curriculum the teacher planned.

criatividade na condução do tópico e adaptar o planejamento conforme a resposta de suas turmas. Considerando essa autonomia, realizamos a pergunta “Quando você utiliza a Abordagem *Storyline*, você se vê como uma professora protagonista? Por quê?”, cujas respostas estão a seguir:

Excerto 28: Eu me vejo como uma professora protagonista, porque a gente também tem que ter ideias. Ideias para poder falar para os alunos. Porque você vê que aqueles grupos que têm mais dificuldade e você tem que ir lá, dar a tua ideia de como eles podem fazer, como que pode sair o que eles estão criando. Então você também tem que colaborar nesse sentido. Você também tem que usar a tua criatividade. Os alunos falam ‘Ai, professora, não estou conseguindo fazer o cabelo, do que eu podia fazer o cabelo de tal pessoa?’ que, no caso meu, eram os personagens, os funcionários da escola. Daí a gente também tem que usar a criatividade e dar uma mãozinha, também ter ideias. Então eu acho que aí também entra o protagonismo do professor (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 29: Me vejo como uma professora protagonista porque eu tenho a ideia do projeto. Mas como esse projeto vai se desenvolver depende muito das minhas orientações para os estudantes, do que eu vou agregar nesse projeto, no que eu posso propor para eles (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 30: Então, a *Storyline* é uma abordagem que permite ao professor ‘sair da casinha’. A partir da curiosidade dos alunos, dos estudantes, é que você vai traçando o caminho do projeto (Fonte: questionário 02, 2025).

Segundo Maciel-Barbosa (2017), um aprendiz protagonista é ativo na sua aprendizagem, pois realiza pesquisas, desenvolve projetos, toma decisões e tem autonomia em sua aprendizagem. Com base nessa visão, podemos considerar protagonista um professor que tem autonomia em seu ensino, que não apenas reproduz conteúdo, mas toma decisões e cria diferentes caminhos e experiências de aprendizado. No excerto 28, uma das professoras relatou que se sente protagonista, pois tem que ter ideias para auxiliar os aprendizes nas produções artísticas. Isso faz parte do *design* de aprendizagem: ao planejar uma atividade em grupo, que teve como resultado uma produção artística, a professora precisou pensar em como seria a organização da sala, quais materiais seriam utilizados e, principalmente, quais as estratégias melhor conduziriam os aprendizes para que eles conseguissem realizar a produção, que no caso eram os personagens da *Storyline*.

Já os comentários dos excertos 29 e 30 ilustraram o conceito de *design* de aprendizagem em relação com o princípio da corda do professor, em que o professor é quem inicialmente planeja o tópico, porém o desenvolvimento do tópico vai depender da curiosidade e das devolutivas que os aprendizes vão apresentando

na sua posição de autores da narrativa. É a partir das devolutivas e dos interesses dos aprendizes, que o professor vai adaptando seu planejamento, conduzindo e orientando o caminho a ser percorrido no tópico de *Storyline*, podendo atuar como um verdadeiro *designer* de aprendizagem.

6.2 Mediação

Na subseção anterior, discutimos que, ao atuar como *designer* da aprendizagem, o professor pode se ver como protagonista ao planejar um tópico de *Storyline*. Utilizamos dessa visão para ilustrar a autonomia do trabalho docente que a Abordagem *Storyline* proporciona, possibilitando que os professores realizem um trabalho criativo e colaborativo com os aprendizes na condução de um tópico, não sendo necessário reproduzir unidades prontas de um livro didático, como mencionado na seção 03. Porém, retomamos a posição de Maciel-Barbosa (2017), que diz que uma aprendizagem ativa implica que, enquanto os aprendizes ocupam o papel de protagonistas que realizam pesquisas e tomam decisões, o professor assume o papel de mediador que orienta e encaminha as atividades. Dessa forma, como o **protagonismo** foi um dos temas dos Valores de Aprendizagem, é inevitável que a **mediação** componha os temas categorizados nos Valores de Ensino. Assim, nessa seção, discutimos como acontece a mediação das atividades em um tópico de *Storyline* e como o professor encaminha e orienta cada momento do tópico. Para iniciar essa análise, separamos os seguintes excertos:

Excerto 31: Professora: Dos funcionários da escola, a gente sorteou. A gente sorteou, porque eles queriam escolher. E no primeiro momento, quando eles quiseram escolher, às vezes, eles queriam as mesmas pessoas. Aí, eu achei melhor fazer um sorteio das pessoas que eles iam fazer a entrevista, primeiro. Foi muito legal a parte da entrevista também, eles anotando as perguntas, depois eles indo atrás da pessoa e perguntando tudo sobre a pessoa. E o que deu mais certo foi esse sorteio para eu fazer essa primeira organização. E aí, também, como eles ficaram de duplas ou de trio, eu falei assim, para eles verem bem quem ia escrever. Tinham que ir ao trabalho, então. Na hora de mostrar a folha também, que cada um ia dar o seu melhor ali, ia ter a mãozinha de cada um. Havia crianças que tinham mais habilidade para desenhar e crianças que tinham mais habilidade para fazer a roupinha. Então, nesse sentido, eles tiveram essa troca. Teve o dedinho de cada um. Então, eles já vinham, porque eles já se conheciam, mais habilidade do desenho, 'dá para você desenhar'. De outro já ia fazendo a roupinha, outro ia fazendo o cabelo. Então, isso eu organizei para que todos participassem.

Pesquisadora: E como que você organizou essa entrevista que você fez? Você sugeriu as perguntas, ou eles formularam as perguntas para cada pessoa?

Professora: Então, a gente organizou juntos, e eu fui falando, mais ou menos, como que eu queria, e foram as mesmas perguntas para todos os alunos. Eles perguntaram as mesmas coisas para todas as pessoas entrevistadas. O nome, a idade, a cor do cabelo, se tinha *pet* ou não. Então, esse tipo de coisa foi igual para todo mundo. Então, eu sugeri, e eu fui vendo com eles o que nós poderíamos mais perguntar. Por exemplo, a sua cor preferida também surgiu deles, daí vamos perguntar. Então, algumas eu encaminhei, mas em algumas coisas eles ajudaram. Mas ficou tudo igual (Fonte: questionário 02, 2025).²²

Excerto 32: Sempre retomando o que havíamos feito na aula anterior. E perguntando ‘E agora, o que será que falta?’ Nós já entrevistamos as pessoas da escola, por exemplo, no primeiro momento. ‘Já entrevistamos as pessoas da escola. O que será que está faltando fazer?’ E as crianças ficavam em dúvida. ‘Mas como que essa pessoa... Descreva para mim a *helper*, a faxineira lá da escola, a zeladora. Ah, ela é assim e assim... Então, mostre para mim isso através de desenho. Como que você representaria ela através de um desenho? Como que você representaria ela procurando uma pessoa parecida com ela em uma revista?’ (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 33: Então, eu deixei livre nesse sentido. E essa troca, deles imaginar e perguntar pra mim como que seria, eles criaram ‘Olha, a cabeça fica melhor assim, vamos pegar algo redondo.’ outros diziam ‘Não, mas o redondo não fica legal, vamos fazer o formato mais oval.’ (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 34: Cada um desenhava no caderno de desenho. Então, eles tinham a medida de acordo com o caderno de desenho. [...] Não dá para ser muito pequeno, porque quem for visualizar não consegue ver. E também não dá para ser muito grande, porque se fizer muito grande não teria como montar o livro (Fonte: questionário 02, 2025).

No excerto 31, a professora descreve como foi a organização de algumas atividades realizadas durante o episódio *The People*, no qual foram confeccionados os personagens do tópico, que, no caso, eram funcionários e estudantes da escola. Nesse relato, podemos perceber os papéis de aprendiz protagonista e professor mediador, que sugere Maciel-Barbosa (2017). A professora pode ser considerada mediadora pelo encaminhamento que ela deu para as atividades: organizou as entrevistas por meio de um sorteio e mediou a seleção de perguntas para a entrevista, em conjunto com os aprendizes. Como o objetivo final da atividade era que os estudantes escrevessem uma descrição sobre as pessoas que entrevistaram, algumas perguntas eram indispensáveis, como por exemplo, as perguntas sobre características físicas, sugeridas pela própria professora. Porém,

²² Nos excertos em que se fez necessário distinguir as vozes da professora e da pesquisadora, adotamos identificadores textuais (“Professora” e “Pesquisadora”), a fim de preservar a clareza da interação.

também foi aberta a possibilidade para que os aprendizes perguntassem o que eles tinham curiosidade, como a cor preferida da pessoa entrevistada. Dessa forma, a professora organizou a atividade, pensando no vocabulário que precisava ser contemplado, mas foram os aprendizes quem realizaram as entrevistas e, posteriormente, confeccionaram colagens e escreveram descrições.

Também analisamos que a mediação, no desenrolar dos episódios de um tópico de *Storyline*, pode ocorrer de acordo com o que sugerem os princípios da narrativa e da antecipação (Creswell, [1997] 2019). O primeiro princípio mencionado prevê que, por meio da narrativa desenvolvida, os aprendizes tenham uma estrutura linear e previsível e um contexto significativo para o aprendizado. Já o princípio da antecipação garante que os aprendizes estejam envolvidos na narrativa, ao passo que haja uma expectativa sobre o que irá acontecer em seguida. No comentário do excerto 32, a professora questiona os aprendizes sobre as etapas que faltavam para completar o episódio *The People*. Ao pensar no que precisava ser completado, os aprendizes colocaram as suas ideias e percepções na descrição e representação dos personagens da *Storyline*, contribuindo com a construção da narrativa. Dessa forma, seguindo os princípios da narrativa e da antecipação, enquanto o professor instiga a turma a completar lacunas e imaginar o que virá em seguida, os aprendizes colaboram com o desenvolvimento da narrativa, de maneira que se sentem parte dela.

E por fim, nos excertos 33 e 34, outro princípio da Abordagem *Storyline* é perceptível nos depoimentos sobre o processo de mediação das professoras: o princípio da estrutura antes da atividade (Creswell, [1997] 2019). Esse princípio consiste que as produções realizadas em um tópico (tanto produções artísticas, textuais ou apresentações) iniciem com uma estrutura de referência para que os aprendizes tenham liberdade e segurança para produzir de acordo com a sua criatividade. No caso das produções artísticas, oferecer uma estrutura não significa dar um molde pronto aos aprendizes, mas sim colocar referências, como delimitar qual será o tamanho da produção, para que não fique um trabalho muito grande ou muito pequeno, como comentou a professora no excerto 34. No excerto 33, também foi utilizada uma estratégia interessante para pensar na estrutura das produções artísticas: partir de formas geométricas básicas. Geralmente, a insegurança dos aprendizes está em como iniciar seu desenho ou sua colagem, mas, ao utilizar

formas geométricas, os estudantes têm mais confiança para iniciar sua produção e desenvolver os detalhes da maneira que quiserem. Assim, o princípio da estrutura antes da atividade garante que as produções artísticas realizadas em um tópico de *Storyline* tenham um padrão de tamanho e, em alguns casos, de formato, e ao mesmo tempo, permite que os aprendizes tenham liberdade para criar e desenvolver os detalhes de sua produção a partir de uma estrutura de referência.

Para finalizar essa subseção, é relevante destacar como as professoras se sentem, ao se perceberem como mediadoras da aprendizagem. Essa reflexão será feita a partir dos excertos abaixo, que são respostas para a pergunta “Como você se sente no momento em que está em sala de aula, orientando uma *Storyline* com os seus aprendizes?”:

Excerto 35: Então, eu achei bem legal o meu papel como orientadora e, como eu te falei, teve coisas que eu busquei além, também pra que eu pudesse saber orientar eles, saber passar pra eles. Então, eu acho, que a gente tem que buscar também, sabe? Ter esse preparo. Porque é uma troca e, no momento, eles vão perguntar mesmo. Claro que tem coisas que a gente não sabe também na hora e a gente pode estar trazendo depois, mas eu acho que a gente tem que estar mais preparada. Viver mesmo, vivenciar mesmo aquele momento e também ir em busca de coisas que você não sabe pra poder passar pra eles. É um trabalho de pesquisa mesmo a *Storyline*. Eu acho que eu pesquisei mais (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 36: Foi uma troca. Eu senti como eles, não superior a eles. E eles também sentiam isso. Porque a gente tinha a liberdade de procurar juntos, às vezes quando vinha uma dúvida que eu não lembrava na hora. Então, eu tinha essa liberdade e não me sentia constrangida em nenhum momento também (Fonte: questionário 02, 2025).

Nos comentários acima, percebemos que as professoras se sentem à vontade ao realizar a mediação com os aprendizes. Em um tópico de *Storyline*, é comum os aprendizes perguntem por palavras ou estruturas linguísticas que, muitas vezes, o professor não está preparado para responder no mesmo momento. Isso acontece por conta do papel de autores da narrativa que os aprendizes ocupam, o que os leva, pelas necessidades da narrativa, a ter curiosidade por vocábulos que nem sempre estão no planejamento do professor para aquela aula. Porém, a posição de mediador retira do professor a pressão de ter uma resposta pronta e imediata para tudo o que os aprendizes perguntarem, não lhe causando constrangimento e abrindo a possibilidade de pesquisar pela resposta juntamente com os aprendizes.

6.3 Motivação

O título dessa última subseção dos Valores de Ensino pode levar alguns leitores ao questionamento: “Mas, de quem é a motivação? Do professor ou dos aprendizes?”. E a resposta é: a motivação é de ambos! No desenvolvimento de um tópico de *Storyline*, tanto o professor fica motivado ao orientar o tópico e perceber que a turma está interessada, quanto os aprendizes ficam motivados ao atuarem como autores da narrativa e realizarem atividades atraentes e criativas, como contam as professoras, nos excertos a seguir:

Excerto 37: Ah, eu me sentia muito bem. Eu sentia que estava agradando eles, que estava sendo uma aula agradável, que eles estavam gostando de participar, que era interessante, porque todos ficavam envolvidos. Claro que não ficava aquela coisa assim, tudo tão quietinho, não. Tinha aquela falação, aquela troca. Mas todo mundo trabalhando (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 38: Eu me sentia aprendendo junto com eles. Porque estava muito tempo afastada, de repente aprendi essa metodologia nova. Então, foi uma troca de experiências, de ambos os lados (Fonte: questionário 02, 2025).

A partir dos excertos 37 e 38, podemos observar que há uma satisfação por parte das professoras, ao perceber o interesse e a troca de conhecimentos dos estudantes durante as aulas e, principalmente, que eles estavam gostando de participar das atividades. Alguns princípios, que também já foram discutidos anteriormente nessa dissertação, podem explicar essa motivação dos aprendizes ao realizar as atividades propostas pela abordagem *Storyline*. Dois desses princípios são a ludicidade e a interação (Bernardelli *et al.*, 2013), que tornam as atividades mais atraentes para os estudantes por conta da troca de conhecimentos e experiências entre os colegas, da utilização de materiais diversificados e da oportunidade de os estudantes usarem a sua criatividade. Também é novamente observável o princípio do pertencimento (Creswell, [1997] 2019), que destaca que, por conta dos sentimentos de autoria e responsabilidade que os aprendizes desenvolvem em relação à narrativa, eles ficam mais motivados a aprender e a participar das atividades da *Storyline*, por se sentirem parte dela.

Nesse ponto, também podemos considerar que os aprendizes se sentem motivados ao participarem da *Storyline* e aprenderem a língua-alvo por meio dela, porque já passaram do **estranhamento** para o **entranhamento**, como sugere Leffa

(2016). Como já mencionado na seção 02, para esse autor, ao aprender uma nova língua o aprendiz se depara com muitas diferenças culturais, de pronúncia e de estruturação linguística, que pode lhes causar o sentimento de estranhamento, o que lhes distancia da língua que está sendo aprendida. Porém, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que os aprendizes realizem reestruturações de diferentes domínios de suas mentes, transformando o estranhamento em entranhamento, de forma que se sintam familiarizados e próximos dessa nova língua. Sem dúvidas, o princípio do pertencimento também é um aliado nesse processo, pois os aprendizes podem se familiarizar com a língua por meio da narrativa que estão construindo e se sentem parte.

Porém, o efetivo funcionamento de todos os princípios descritos nos dois últimos parágrafos e a consequente motivação dos aprendizes só pode acontecer a partir do trabalho do professor na condução do tópico de *Storyline*. Como discutido anteriormente nessa seção, o professor que utiliza a Abordagem *Storyline* é considerado *designer*, mediador e também motivador da aprendizagem, pois é por meio do planejamento colaborativo, da mediação e da orientação das atividades que o professor pode conduzir o desenrolar da narrativa como sugere o princípio da corda do professor, podendo incluir em sua prática os demais princípios discutidos nessa seção, contribuindo para a motivação e entranhamento dos aprendizes. Ao mesmo tempo, o professor também se sente motivado ao ver o retorno que seus aprendizes estão dando e o projeto que está sendo desenvolvido. Na segunda etapa de coleta de dados, perguntamos para as professoras se elas perceberam mudanças em sua prática após terem utilizado a Abordagem *Storyline* e as respostas foram as seguintes:

Excerto 39: Depois da *Storyline*, eu consegui deixar um pouco do ensino tradicional, que é o que eu aprendi desde sempre, desde criança, e depois da *Storyline* eu comecei a viver com outros olhos o próprio ensino da língua inglesa para mim, tanto para mim quanto para eles (Fonte: questionário 02).

Excerto 40: Sim, porque daí eu acabei usando muitas coisas daquela abordagem, muitas coisas lá da professora Sulany, toda aquela bagagem que ela tinha, até hoje. Até para trabalhar nas aulas de hoje, a gente acaba usando muita coisa daquelas aulas para a vivência de hoje. [...] Então, sempre, tudo que vem de novo, o novo assusta. Mas da maneira que a gente depois começa a ver que o novo faz bem, a gente começa a aproveitar para as nossas aulas diariamente, se transformou muito melhor (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 41: Uma criatividade maior, porque até eu iniciar com o projeto em inglês, eu era professora de sala de aula, aquela professora do livro didático, professora do caderno, que não é algo errado, mas o tempo nos pede. O planejamento é flexível, mas eu tenho que dar conta daquele conteúdo. E com a *Storyline* era algo mais vivo. Se nós não conseguimos terminar nessa semana, terminamos na semana que vem, sem atropelos. Então, dessa forma, eu percebi que aquela pessoa metódica, aquela professora metódica de sala de aula, tradicional em alguns momentos, porque pede aquela carteira uma atrás da outra, dependendo das atividades, se é uma atividade de sondagem, a criança tem que estar sozinha para que eu possa entender o que ela já tem autonomia para fazer. E na *Storyline*, não. Sempre atividade em grupo, sempre interação com os alunos, que é diferente da sala de aula no momento que não é de língua inglesa, com a *Storyline*, como começou em 2022 (Fonte: questionário 02, 2025).

Os excertos mostram uma reflexão que as professoras realizaram sobre a sua própria prática ao comparar a maneira de como ensinavam antes e depois do trabalho com a Abordagem *Storyline*. Antes da *Storyline*, as professoras percebem a sua prática com mais traços de um ensino tradicional, com as carteiras enfileiradas e mais atividades individuais utilizando somente o livro didático ou o caderno, o que não é errado, como disse a professora do excerto 41, porém, com a Abordagem *Storyline*, essas professoras perceberam outra maneira de ensinar. No excerto 40, a professora destaca que a princípio o novo assusta, mas depois é possível perceber que o novo faz bem. Dessa forma, as professoras que eram mais acostumadas a trabalhar em uma linha de ensino tradicional, a partir das formações e do trabalho com a Abordagem *Storyline*, passaram a incorporar em sua prática estratégias de diferentes maneiras de ensinar, como a realização de mais atividades em grupos e mais interação durante as aulas. Assim, as professoras puderam perceber que elas, nem sempre, precisam ocupar o lugar de detentoras do conhecimento, mas também podem ser professoras *designers*, mediadoras e motivadoras da aprendizagem.

7 Valores de Parceria

Início esta seção recordando de uma experiência pessoal, em que, certa vez, um de meus professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental disse à minha turma que para que aprendêssemos o conteúdo e tivéssemos bons resultados nas avaliações, não dependia somente dele e do seu esforço para ensinar, mas sim do esforço que ele tinha em ensinar, somado com o nosso empenho em aprender. Como já discutido anteriormente, há concepções de educação, em que o professor é considerado a figura que sabe e doa o conhecimento para os estudantes, que representam aqueles que não sabem, tendo uma aprendizagem passiva (Freire, 1987), nessas concepções é mais difícil de perceber a parceria e o trabalho conjunto entre professores e aprendizes, porém no que sugere a Abordagem *Storyline*, essa parceria é indispensável.

Por isso, construímos, ao longo da dissertação, um caminho de análise das implicações da Abordagem *Storyline* no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças, primeiramente pensando na perspectiva dos aprendizes em relação com a abordagem, seguida da reflexão sobre a posição do professor relativa à Abordagem *Storyline*. Para encerrar esse trabalho, não poderíamos deixar de discutir sobre a parceria entre professor e aprendizes que a própria abordagem prevê. Os temas que tratamos nessa seção se fizeram fortemente presentes desde a primeira etapa de coleta de dados, principalmente em algumas respostas para a pergunta “Em sua opinião, como as abordagens de ensino-aprendizagem que preveem a parceria entre professores e alunos podem influenciar o trabalho em sala de aula?”, que podemos conferir a seguir:

Excerto 42: A partir do momento que a o aluno vê o professor, como uma pessoa que ele pode confiar, e consegue compreender que o professor está para ajudá-lo a descobrir o mundo do conhecimento, esse processo de ensino-aprendizagem acontecerá de forma mais produtiva para ambos (Fonte: questionário 01, 2025).

Excerto 43: Os alunos ficam mais envolvidos e esta parceria ajuda para que os alunos aprendam melhor e se envolvam mais (Fonte: questionário 01, 2025).

Com esses relatos, percebemos que essa parceria entre professores e aprendizes contribui para o envolvimento dos aprendizes na criação da narrativa e

na participação nas atividades, também por conta da confiança que eles têm no professor, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo, tanto para o professor, quanto para os aprendizes. Pensando nisso, categorizamos, dentro dos Valores de Parceria, os temas da colaboração e do engajamento, que serão discutidos nessa seção.

A primeira subseção, a da colaboração, retoma os temas do protagonismo e da mediação, pensando que são temas complementares, presentes na parceria entre professores e aprendizes, que é essencial no processo de ensino e aprendizagem previsto pela Abordagem *Storyline*. E a segunda subseção analisa o tema do engajamento, que é comumente percebido no andamento de um tópico de *Storyline*, tanto da parte do professor, como da parte dos aprendizes. A reflexão a respeito desse tema mostra como os princípios da Abordagem *Storyline*, sobretudo o princípio do pertencimento (Creswell, [1997] 2019), contribuem para o engajamento de ambas as partes na construção da narrativa.

7.1 Colaboração

Tendo em vista o trabalho conjunto entre o professor e os aprendizes na construção de uma narrativa para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, esta subseção irá fazer um contraste do trabalho e dos objetivos do professor, em complemento com a colaboração dos aprendizes no desenvolvimento de um tópico de *Storyline*. Iniciamos essa análise pela figura do professor. Ao pensar que o trabalho do professor começa na preparação do tópico, gostaríamos de saber o que motivaria os professores a utilizarem a Abordagem *Storyline*. Assim sendo, na segunda etapa de coleta de dados, perguntamos para as professoras “Com quais objetivos você utilizou/utilizaria a Abordagem *Storyline* em suas salas de aula?”. Algumas das respostas para essa pergunta estão a seguir.

Excerto 44: Então, o objetivo deles, primeiro, é desenvolver a imaginação. Que eles precisam... Aí, a imaginação deles, porque eles precisam ser criativos. Conhecer, saber o que... Primeiro, eles têm que saber o que eles vão fazer. O que é *Storyline*? O que é caracterizar alguém? O que é desenhar, confeccionar alguém? Então, isso que eu falei para eles. Depois que a gente conheceu a escola, agora vocês vão pensar num personagem da escola. O que esse personagem faz? Como ele é fisicamente? Aí, alguns descreveram como que... As atitudes que eles têm durante a escola. Igual as meninas da limpeza, as meninas que pedem o lanche. Então, isso que eu quis... Depois que fizeram isso, nós fomos tirar foto de cada um para ver

as características. Depois, fazer a produção deles desenhando (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 45: Com o mesmo objetivo das aulas anteriores de 2022, para que as crianças conhecessem a história da escola, porque dificilmente conhecem. Sabem o nome da escola, mas por que a escola tem esse nome? Em que ano a minha escola foi fundada? Até para que eles entendam a diferença quando nós trabalhamos o aniversário deles, *Happy Birthday* e o *Happy Anniversary*, no caso da escola, para a cidade, para o mercado (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 46: O vocabulário. O mais importante para mim é o vocabulário. Porque, como a gente já tinha falado anteriormente, ele vai abrindo brechas para cada vez virem mais coisas novas no aprendizado (Fonte: questionário 02, 2025).

Os excertos supracitados mostram que as professoras utilizaram a Abordagem *Storyline* com objetivos diferentes. Para a professora que fez o relato do excerto 44, o mais importante em um tópico de *Storyline* é a possibilidade das crianças desenvolverem sua imaginação. Como já discutimos na seção 05, a imaginação está ligada à criatividade e, segundo o relato dessa professora, para que os aprendizes possam criar, primeiramente, eles precisam pesquisar, assim como a professora descreveu no exemplo, no momento da confecção dos personagens, em que os aprendizes procuraram saber a função e as características físicas das pessoas da escola e, inclusive, as fotografaram, para depois produzir um desenho que as representasse.

O relato da professora do excerto 45 também demonstra uma preocupação com que os aprendizes realizem pesquisas contextualizadas e voltadas para que eles conheçam o meio em que vivem, de acordo com o tópico da *Storyline*, que nesse caso era sobre a escola. Seguindo esse pensamento, um tópico de *Storyline* sobre cidade, seria interessante para os aprendizes pesquisarem e descobrirem mais sobre a história de sua cidade; um tópico sobre fazenda abria espaço para os aprendizes explorarem o funcionamento de uma fazenda, e assim por diante. A professora também aproveita o desenvolvimento da *Storyline* para ensinar tópicos linguísticos de maneira contextualizada, por exemplo, a diferença entre *Happy Birthday* e *Happy Anniversary* na língua inglesa, em que o primeiro é utilizado para o aniversário de pessoas e o segundo pode ser utilizado para o aniversário de cidades, empresas e instituições, como da escola, por exemplo.

Já o relato da professora do excerto 46, se diferencia dos demais, pois o que ela considera mais importante é a ampliação do vocabulário. De fato, a Abordagem

Storyline também oferece várias possibilidades para ampliar o vocabulário dos aprendizes. Seguindo o princípio do contexto, novas palavras, de diversos grupos semânticos podem ser aprendidas em diferentes momentos de cada episódio, como nas respostas para perguntas-chave ou na necessidade de realizar uma produção textual ou oral, de acordo com a demanda da narrativa (Creswell, [1997] 2019; Kocher, 2007). As novas palavras aprendidas sempre devem ser registradas no banco de palavras²³, que é um recurso que ajuda os aprendizes a fixarem o vocabulário aprendido e os auxilia nas produções textuais.

Além de pensar nos objetivos com quais as professoras utilizam a Abordagem *Storyline*, também retomamos sobre ato de mediação das professoras, na condução de um tópico de *Storyline*. Para isso, observamos os seguintes excertos:

Excerto 47: Então, eu como sendo mediadora, eu tenho que estar sabendo sobre tudo. Funcionários, qual a função de cada um. Qual o papel que exerce naquela escola. Porque se eles vão me perguntar qual é a função do diretor e eu não souber, como é que a mediadora vai, como é que eles vão conseguir fazer? Então, antes, eu trabalhei, levei vídeos, reportagens, falando de cada funcionário, qual é a função dele, o que elas fazem (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 48: Eu também me senti diferente. Também me senti a professora, aquela que está na frente de todo mundo e que comanda. E como eu falei já hoje, foi um aprendizado recíproco. Eu aprendi com eles, eles aprenderam comigo, e isso foi muito bom. Só teve crescimento na minha parte profissional (Fonte: questionário 02, 2025).

Para nossa reflexão complementar, também recordamos o protagonismo dos aprendizes, na maneira como eles contribuem no desenvolvimento da narrativa. Para realizar essa análise, observamos os excertos abaixo:

Excerto 49: Eu acho, assim, igual na entrevista, tinha coisas que eu não tinha pensado de perguntar. Eles, na hora, alguns alunos falaram de coisas que a gente podia perguntar e que podia ser útil, na entrevista. Na hora de criar os personagens eles também deram ideia. Como que nós vamos fazer, professora? Vai ficar livre pra nós criar o corpo do personagem? Ou você vai trazer um molde com o corpo pra gente poder fazer as roupas? E daí, nesse sentido, falei pra eles que não, que cada um ia criar do jeito que eles quisessem, tanto que umas pessoas ficaram, assim, mais gordinhas, outras magrinhas (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 50: Em todo momento, porque eu deixava bem aberto, respeitando, obviamente, os momentos, certo? Mas na hora que eles podiam manifestar

²³ Ver seção 03.

o pensamento deles, era tudo de maneira aberta, com respeito, cada um no seu tempo certo para falar, opinar. Mas eles tinham toda a liberdade para conversar, tirar dúvidas. Para dar contribuição. Até para dar ideias. Eles mesmos davam ideias. E eles gostam de dar ideias. Eles se sentem importantes (Fonte: questionário 02, 2025).

Os excertos 49 e 50 retomam o que foi discutido sobre o tema do protagonismo na seção 05, em que os aprendizes contribuem com ideias, perguntas e realizam pesquisas e produções. Ao mesmo tempo, os excertos 44 e 45 recordam o tema do *design* de aprendizagem, discutido na seção 05, ao pensar que as professoras iniciam o planejamento da *Storyline* tendo em vista alguns objetivos, que vão sendo ajustados no decorrer do tópico; da mesma forma, os excertos 47 e 48 retomam sobre o tema da mediação, também discutido na seção 05, que se refere à condução e à orientação das professoras nas atividades da *Storyline*. Considerando essas articulações, o motivo de termos retomado esses temas, que já foram analisados em seções anteriores, é realizar uma reflexão sobre como os temas do protagonismo e da mediação estão interligados, ao passo que um depende do outro, resultando na parceria entre professor e aprendizes, prevista pela Abordagem *Storyline*.

Assim sendo, é interessante pensarmos que, em oposição a uma concepção de educação bancária (Freire, 1987) em que o professor doa o saber e os estudantes apenas o recebem, abordagens que veem o professor como mediador e o aprendiz como protagonista preveem uma relação professor-aprendiz de complementação, em que, enquanto o professor planeja e orienta, os aprendizes executam. Dentro da Abordagem *Storyline* essa relação é consolidada por meio do desenvolvimento da narrativa.

Santos e Rottava (2017) reiteram que, os aprendizes são os autores da narrativa, pois criam e tomam decisões sobre ela, porém, é o professor que tem a responsabilidade sobre os conteúdos e as habilidades que precisam ser desenvolvidas, como observamos nos excertos 44, 45 e 46, em que as professoras utilizaram a Abordagem *Storyline* com objetivos específicos, que são sintetizados no planejamento do tópico. No desenrolar do tópico, as professoras atuam como mediadoras e conduzem as atividades, como foi descrito nos excertos 47 e 48. A partir da mediação das professoras, surge a oportunidade dos aprendizes serem protagonistas e atuarem como autores da narrativa, como mostram os excertos 49 e

50, em que os aprendizes sugeriram perguntas para entrevistas, confeccionaram colagens dos personagens e contribuíram com ideias para a narrativa. Essa autonomia dos aprendizes só é possível em meio à condução e orientação do professor. É como previsto no princípio da corda do professor (Creswell, [1997] 2019), em que o professor sabe onde os aprendizes precisam chegar, ou seja, tem os objetivos de aprendizagem definidos, mas vai realizando ajustes no plano de curso conforme os caminhos que os aprendizes percorrem na criação da narrativa.

Concluimos o raciocínio da presente subseção observando a seguinte citação dos criadores da Abordagem *Storyline*, Steve Bell e Sally Harkness (2012), que ilustram a parceria entre os professores e os aprendizes com a imagem de uma linha:

A *Storyline* cria uma parceria entre o professor e os aprendizes em que o professor desenha a 'linha' – os capítulos da narrativa, e os aprendizes desenvolvem a narrativa. A linha ou plano visa o conteúdo curricular (**conhecimento**) e a prática de **habilidades**, enquanto a narrativa fornece o contexto em que os aprendizes sentem motivação através do pertencimento. Eles criam os personagens que vão trazer a narrativa à vida. A 'linha' é projetada em uma série de perguntas-chave. A *Storyline* não é apenas sobre **conhecimento e habilidades**, mas também sobre **sentimentos e atitudes** (Bell; Harkness, 2012, p.01, grifo dos autores).²⁴

A partir dessa citação, percebemos que a parceria entre professores e aprendizes é um ponto central da Abordagem *Storyline*, pois a **linha**, ou seja, o plano de curso e a condução do professor reúnem vários princípios da abordagem, como o contexto e o pertencimento (Creswell, [1997] 2019), o que deixa os estudantes motivados para aprender. A condução do tópico por parte do professor contribui para que os aprendizes sintam-se confiantes e seguros, como foi comentado no excerto 42, no início dessa seção. Assim sendo, concordamos com Bell e Harkness (2012) que, com a Abordagem *Storyline*, os aprendizes não somente desenvolvem conhecimentos e habilidades, mas também sentimentos e atitudes.

²⁴ Cf. original: Storyline creates a partnership between the teacher and the learners in which the teacher designs the 'line' – the chapters of the story, and the learners create and develop the story. The line or plan aims at curricular content (**knowledge**) and **skills** practice while the story provides the context within which the pupils feel motivation through ownership. They create the characters that will bring the story to life. The 'line' is designed in a series of key questions. Storyline is not only about **knowledge and skills** but also about **feelings and attitudes**.

7.2 Engajamento

Finalmente, fechamos a parte analítica deste trabalho com o tema do engajamento. Para dar início à discussão, refletimos, primeiramente, sobre o significado desse conceito. Segundo o **Dicionário de Filosofia**, de Nicola Abbagnano (2000), **engajamento** é sinônimo de **compromisso**, ou seja, “Escolha fundamental que dirija a conduta ou o procedimento de investigação num campo qualquer [...] (Abbagnano, 2000, p.159).” Levando em conta essa definição, podemos dizer que o engajamento na aprendizagem de línguas adicionais é uma escolha, uma decisão, em que os aprendizes se comprometem a realizar as atividades e fazer o lhes cabe para aprender a língua-alvo. Porém, convencer os aprendizes a realizarem a escolha por aprender pode se tornar uma tarefa desafiadora para o professor, ainda mais se tratando de crianças entre seis e dez anos de idade. Nesse sentido, a presente subseção analisa como os princípios da Abordagem *Storyline* podem contribuir para que ocorra o engajamento por parte dos aprendizes, e também por parte do professor. Para isso, observamos os excertos a seguir, que são respostas para a pergunta “De que forma acontece o engajamento dos alunos e do (a) professor (a) em uma *Storyline*?”:

Excerto 51: Professora: Assim, a escola, os alunos, eles são bem participativos. Eles compram a ideia com a gente e dão de tudo. Tudo o que eles podem, eles dão mesmo. Eles, claro, às exceções daqueles que não querem muita coisa, que sempre tem um ou outro, que não faz, independente de qual atividade. Mas a maioria, assim, eles gostaram de saber. E depois de conhecer o *Zirc*. Conhecer, e daí, depois que eles construíram tudo isso, e no final, eles foram apresentar o *Zirc* para a escola. E foram apresentar o livro. Passaram sala em sala, mostrando o livro. Daí alguns olhavam, nossa, mas esse desenho é meu. Nossa, aquele é meu. Eles reconheciam os desenhos deles no livro. Viram que, assim, o trabalho deles não ia ficar só engavetado, que ia ser divulgado, ia ser mostrado para alguém. Então, eles viram que o trabalho deles estava sendo mostrado para alguém. Então, essa foi a parte gostosa de ver.

Pesquisadora: Eles se sentiram autores, então?

Professora: Autores mesmo, e valorizados. Viram que o trabalho deles estava sendo visto por alguém (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 52: Dos alunos na realização das atividades, na preocupação, na responsabilidade, no comprometimento de entender que aquele material que nós estávamos produzindo em sala de aula não seria visto apenas por eles. Essa turma aqui. Então, todas as turmas trabalharam na *Storyline*, quartos e quintos anos, todas as turmas de quartos e quintos anos que trabalharam, entenderam que era uma atividade para a sociedade, porque esse livro ficou na escola. E minha preocupação, enquanto professora, na busca de fazer com que o meu estudante estivesse se apropriando do que

eu estava ensinando e causar nele aquela inquietação de querer saber cada vez mais (Fonte: questionário 02, 2025).

Excerto 53: Foi um trabalho, assim, antes de chegar toda essa parte do desenho, foi conhecer, foi pesquisar, conhecer a escola em si mesmo, no geral, em todos os espaços dela, pra poder depois criar os personagens, criar os ambientes. Aí que nós fizemos. Então, essa é a mediação que eu fiz com eles, pra eles conhecerem toda a escola e os personagens, funcionários da escola (Fonte: questionário 02, 2025).

Iniciando a análise já pela pergunta que foi realizada, é possível perceber que o engajamento não é um tema exclusivo sobre os aprendizes, nem somente relativo ao professor, por isso esse tema foi categorizado nos Valores de Parceria. Mas, começando a refletir sobre os fatores que podem contribuir para o engajamento dos aprendizes, no excerto 51 observamos a presença do princípio da ludicidade (Bernardelli *et al.*, 2013), que ocorreu a partir o do personagem *Zirc*. O personagem em questão se tratava de um extraterrestre, pensado pela equipe de professoras, que foi inserido na *Storyline* no episódio do problema, causando uma quebra na rotina da narrativa, como a abordagem orienta. Nesse episódio, os aprendizes ouviram um áudio com voz modificada, como se fosse o próprio *Zirc* falando, em que ele descrevia como era o seu corpo e a sua nave espacial, utilizando um vocabulário de cores e formas. A partir da descrição em áudio, os estudantes imaginaram como o *Zirc* seria, o desenharam e construíram a sua nave espacial. A professora do relato 51, especificamente, fez um modelo do *Zirc* em *biscuit*, baseado nos desenhos feitos pelas crianças, por isso ela relata que os aprendizes gostaram de conhecer o *Zirc* e de apresentá-lo para as outras turmas. Segundo a professora, esse movimento despertou o interesse das crianças, principalmente pela possibilidade de elas poderem usar a sua imaginação e criatividade, contribuindo para o engajamento nas atividades do episódio.

Além da ludicidade, destaca-se um ponto fundamental para o engajamento dos aprendizes, mencionado tanto no excerto 51 quanto no excerto 52: a autoria. As professoras relatam que os aprendizes tiveram mais comprometimento em realizar as atividades e produções, quando eles tiveram consciência de que o trabalho não ficaria “engavetado” (excerto 51), mas pelo contrário, seria uma atividade “para a sociedade” (excerto 52). Há diversas maneiras de expor o trabalho que os aprendizes realizam em um tópico de *Storyline*, como organizar uma exposição ou, também, montar um livro com todas as produções realizadas durante o tópico, que

foi a opção das professoras dos excertos que estamos analisando. Elas contam que, como o tópico era sobre a escola, o livro com as produções da *Storyline*, ilustrando os espaços da escola e os funcionários, foi considerado um registro da instituição naquele ano, produzido pelas mãos dos aprendizes. Ao mostrar seu trabalho para outras turmas, para suas famílias e para a comunidade escolar em geral, os aprendizes percebem que estão sendo reconhecidos, despertando sentimentos de autoria e responsabilidade, como sugere o valioso princípio do pertencimento (Creswell, [1997] 2019).

Com as professoras, a dinâmica do engajamento não é diferente. Por meio dos relatos dos excertos 52 e 53, observamos que as professoras demonstram uma percepção sobre elas mesmas estarem engajadas na *Storyline*, a partir de evidências de envolvimento no trabalho pedagógico, na mediação, na pesquisa e no planejamento do tópico. Sob essa perspectiva, assim como os aprendizes, as professoras também esperavam ter o seu trabalho reconhecido. Como se tratava do primeiro ano em que a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa oferecia um projeto amplo de ensino de língua inglesa, havia uma grande expectativa sobre os resultados desse projeto. Como foi relatado no excerto 21, na página 66, na seção dos Valores de Aprendizagem, houve certa resistência por parte de algumas escolas e professoras em receber o projeto, por conta de a Abordagem *Storyline* sugerir uma proposta de ensino diferente da tradicional e por crenças pessoais das professoras sobre os estudantes ('Não sabe o português, vai aprender o inglês' – excerto 21).

Porém, no próprio excerto está relatado que, com o tempo, o projeto foi ganhando seu espaço, de modo que essas professoras e os próprios aprendizes passaram a compreender a importância de iniciar o aprendizado de uma língua adicional ainda na infância. Esse movimento foi possível porque as professoras puderam apresentar os resultados do trabalho desenvolvido no projeto em exposições em suas escolas, no IX Congresso de Educação de Ponta Grossa, realizado pela própria Secretaria Municipal de Educação e também no V Colóquio de Estágio Prática e Didática, promovido pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Diante disso, as professoras perceberam que o trabalho delas, assim como o dos aprendizes, seria "para a sociedade" (excerto 52), de forma que elas também foram reconhecidas como autoras. Enquanto os aprendizes tiveram o

papel de autores da narrativa, as professoras atuaram como autoras do projeto. Esse sentimento de autoria da parte de ambos os lados, vinculados ao princípio do pertencimento (Creswell, [1997] 2019), é um poderoso motor para o engajamento, dos professores e dos aprendizes.

E para fechar essa subseção, não poderia ser deixado de mencionar sobre outro aspecto que contribui para o engajamento de professores e aprendizes e nunca passa despercebido em um tópico de *Storyline*: a interdisciplinaridade. No excerto abaixo, a professora comenta como esse conceito esteve presente no trabalho com os aprendizes:

Excerto 54: Essa estrutura de realmente vivenciar a língua inglesa foi interdisciplinar. Também envolveu a Educação Física, a parte da alimentação... (Fonte: questionário 02, 2025).

Retomando a definição discutida por Fazenda (2023), temos que a interdisciplinaridade não é apenas uma interação entre disciplinas, mas contempla o aspecto humano de ensinar e aprender. A interdisciplinaridade, nas suas dimensões científica e social, considera que os conhecimentos estão interligados e são aplicados e exigidos de maneira conjunta na sociedade, por isso não podem ser aprendidos isoladamente. O caráter holístico da Abordagem *Storyline* favorece esse processo, pois, por meio da contextualização e das demandas da narrativa, os conhecimentos acerca da língua-alvo são trabalhados de maneira articulada com conhecimentos de outras disciplinas. Essa dinâmica de trabalho também favorece o engajamento dos estudantes, pois eles percebem que os conteúdos linguísticos não são dissociados de outros conhecimentos e vislumbram maiores possibilidades de uso da língua em suas vidas e de aplicação do que aprendem na sociedade.

8 Considerações finais

Fazendo um reencontro ao ponto inicial dessa pesquisa, percebemos que o caminho metodológico que percorremos se assemelha à estrutura de um tópico de *Storyline*: linear e previsível, mas que ao mesmo tempo pode despertar no leitor sentimentos de afetividade e pertencimento. Partindo do ponto que a narrativa é parte central da experiência humana (Creswell, [1997] 2019), essa dissertação também narrou uma história ao construir caminhos para entender as implicações da Abordagem *Storyline* no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O título do trabalho, **A Abordagem *Storyline* como forma de ensinar e aprender línguas nos anos iniciais do ensino fundamental**, reflete o propósito em observar o ensino e a aprendizagem por completo, tanto no que se refere aos aprendizes, quanto na posição dos professores e principalmente na parceria entre ambos, que é um aspecto fundamental da abordagem. Essas articulações resultaram na análise dos Valores de Aprendizagem, dos Valores de Ensino e dos Valores de Parceria. Mas, antes de percorrer a estrada metodológica que nos levou às referidas categorias, nos equipamos com um arcabouço teórico sobre a Abordagem *Storyline* e sobre o ensino de línguas adicionais para crianças.

Ao definir que usaríamos o conceito de língua adicional, iniciamos a segunda seção desse trabalho discutindo o que essa terminologia significa. Segundo Leffa e Irala (2014) e Lôpo Ramos (2021), língua adicional corresponde a uma língua aprendida por acréscimo. Consideramos esse conceito o mais adequado para utilizarmos na dissertação por conta de ele funcionar como um hiperônimo para qualquer situação de ensino e aprendizagem de uma língua não primeira e pela tendência a valorizar o contexto em que o aprendiz está inserido. Também na segunda seção, descrevemos o que compreende a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a BNCC (2018) e observamos a ausência de orientações para o ensino de línguas adicionais nessa etapa. Considerando a importância de iniciar o aprendizado de línguas adicionais ainda na infância, realizamos uma discussão a cerca desse tema com base nos princípios do ensino de línguas para crianças propostos por Bernardelli *et al.* (2013), dos quais se destacam a ludicidade, a aprendizagem significativa, a totalidade da língua, a formação integral, a interação

e a interdisciplinaridade. Também realizamos uma discussão mais aprofundada sobre a interdisciplinaridade, com base em Fazenda (2023), tendo em vista que a interdisciplinaridade não se resume a interação entre disciplinas, mas contempla o aspecto humano do ato de aprender. Fechamos essa seção com as contribuições de Tonelli (2023), que propõe uma mudança epistemológica e pedagógica, ao pensar em educação linguística **com** crianças, ao invés de ensino de línguas **para** crianças.

Na terceira seção da dissertação, recordamos a origem da Abordagem *Storyline*, que aconteceu em Glasgow, na Escócia, devido a uma publicação do Ministério Escocês de Educação, apontando a necessidade de uma abordagem holística para a educação primária (Harkness, [1997] 2019). Nessa seção também discutimos detalhadamente sobre o funcionamento da Abordagem *Storyline*, levando em conta que um tópico de *Storyline* é desenvolvido por meio de episódios, que correspondem a elementos de uma narrativa canônica (Ahlquist, 2011; Creswell, [1997] 2019; Harkness, 2007; Kocher, 2007; Santos; Rottava, 2017) e sua aplicação segue alguns princípios, como a narrativa, a antecipação, a corda do professor, o pertencimento, o contexto e estrutura antes da atividade (Creswell, [1997] 2019), possibilitando a contextualização dos conteúdos e a parceria entre professores e aprendizes. É relevante ressaltar que, com base em Leffa (2016), consideramos que a *Storyline* é uma abordagem de ensino, pois ela reúne um conjunto de pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem e contém um método de aplicação desses pressupostos.

Com base nesse referencial teórico, realizamos uma investigação etnográfica com um grupo de cinco professoras de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, que desenvolveram o tópico *Our School* com suas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2022. Levando em conta que essa pesquisa envolveu seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e também pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Área Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Como instrumento de coleta de dados, primeiramente realizamos um questionário geral via *Google Forms* e, posteriormente, dirigimos entrevistas mais aprofundadas, por meio da plataforma *Google Meet*.

Para analisar os dados coletados, utilizamos a metodologia de análise do conteúdo, proposta por Bardin (2016). Tendo como *corpus* as respostas do

questionário e as transcrições das entrevistas, optamos pela análise de valores, com o tema definido como unidade de registro e os excertos das entrevistas considerados como unidade de contexto. Dessa forma, categorizamos os dados em Valores de Aprendizagem, em que procuramos entender a figura dos aprendizes em relação à Abordagem *Storyline*; Valores de Ensino, em que observamos o trabalho do professor com a Abordagem *Storyline*; e Valores de Parceria, em que buscamos compreender a parceria entre o professor e os aprendizes, prevista pela abordagem.

Os resultados mais relevantes dessa pesquisa se mostraram nas evidências de autoria tanto da parte dos aprendizes, quanto da parte do professor. Na seção dos Valores de Aprendizagem, discutimos sobre os temas do protagonismo, da criatividade, da interação e da familiaridade. A partir da análise desses temas, compreendemos que dentro da perspectiva de trabalho com a Abordagem *Storyline* o aprendiz é considerado protagonista da sua aprendizagem (Maciel-Barbosa, 2017), que acontece de maneira ativa, por meio da realização de pesquisas, das respostas de perguntas-chave e da realização de atividades encaminhadas pelo professor.

Ao mesmo tempo, as atividades propostas pela abordagem são atraentes para os aprendizes, pois utilizam materiais diversificados e permitem o desenvolvimento da criatividade, como sugere o princípio da ludicidade (Bernardelli *et al*, 2013), de forma que as atividades, incluindo produções artísticas e textuais, representam uma participação concreta dos aprendizes na criação da narrativa. Também é a partir das atividades, principalmente das realizadas em grupos, que os estudantes têm oportunidades de interagir na língua-alvo de forma contextualizada, aprendendo não somente o uso da língua, mas também a resolução de conflitos. Outra importante implicação da Abordagem *Storyline* no que se refere aos aprendizes é o tema da familiaridade, que compreende que há uma interação dos estudantes com a comunidade em que está sendo realizado o tópico de *Storyline*, como as professoras relataram a troca de conhecimentos entre os aprendizes e os funcionários da escola. Além disso, esse tema prevê uma proximidade dos aprendizes com a língua que está sendo aprendida, pois a própria realidade deles é tomada como referência para o aprendizado da língua adicional.

Na seção dos Valores de Ensino, procuramos compreender o que significa ser um professor que utiliza a Abordagem *Storyline*. Para atingir tal objetivo,

primeiramente, partimos do pressuposto que um professor que trabalha com a *Storyline*, não pode ser considerado um detentor do conhecimento, ou seja, alguém que deposita o saber a outros que são considerados os que nada sabem, como propõem a concepção bancária de educação (Freire, 1987). Pelo contrário, o professor que utiliza a Abordagem *Storyline* é considerado *designer*, mediador e motivador da aprendizagem. Nessa visão, associada ao princípio da corda do professor (Creswell, [1997] 2019), o professor atua como *designer* do tópico de *Storyline*, pois ele elabora o plano de curso tendo em vista a criação de experiências de aprendizagem (Bozkurt; Saçak; Wagner, 2022), sendo que esse plano vai sendo constantemente ajustado conforme os *feedbacks* dos aprendizes. Na atuação em sala de aula, o professor é visto mediador, pois ele encaminha e orienta as atividades realizadas pelos aprendizes por meio de princípios da Abordagem *Storyline*, como a antecipação e a estrutura antes da atividade. Por fim, percebemos que os princípios da Abordagem *Storyline* contribuem para a motivação de professores e aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Finalmente, a seção dos Valores de Parceria costurou as discussões realizadas acerca dos Valores de Aprendizagem e dos Valores de Ensino. A partir dos temas da colaboração e do engajamento, essa seção evidencia que o processo de ensino e aprendizagem utilizando *Storyline* não depende apenas do professor, tampouco só dos aprendizes, mas sim de uma parceria entre o professor e os aprendizes, tendo em vista que o professor conduz o desenrolar do tópico e o ensino dos conteúdos, enquanto os aprendizes assumem a responsabilidade pela criação da narrativa (Bell; Harkness, 2012; Creswell, [1997] 2019; Santos; Rottava, 2017). Refletimos sobre o conceito de engajamento, que, nesse contexto, corresponde à aceitação de um compromisso e a realização de uma escolha em aprender ou ensinar (Abbagnano, 2000). A partir dos excertos analisados, concluímos que um dos fatores que mais contribui para o engajamento dos aprendizes é a consciência de que o trabalho realizado por eles será para sociedade (excerto 52) e será mostrado para a comunidade escolar, de maneira que eles se sentem reconhecidos como autores da narrativa. Da mesma forma, os professores demonstram engajamento ao planejarem e conduzirem o tópico quando sabem que seu trabalho

será valorizado, podendo ser apresentado em congressos e apreciado pela comunidade escolar.

Em suma, nos caminhos para responder a pergunta inicial dessa pesquisa e investigar quais são as implicações da Abordagem *Storyline* no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisamos que, no que se refere aos aprendizes, a estrutura narrativa da *Storyline* proporciona uma aproximação com a língua-alvo, levando as crianças a se sentirem seguras no aprendizado, devido à presença da ludicidade nas atividades, à contextualização dos conteúdos e à autoria dos aprendizes sobre a narrativa desenvolvida. Do mesmo modo, a abordagem possibilita diversos caminhos de ensino ao professor, que também usa sua criatividade para planejar o tópico, tendo ciência dos conteúdos que devem ser aprendidos e podendo adaptar seu planejamento conforme as necessidades dos aprendizes. Portanto, há dois conceitos-chave que explicitam a razão pela qual o desenvolvimento de um tópico de *Storyline* se torna um processo marcante para aprendizes e professores: autoria e pertencimento. O fato de os aprendizes serem reconhecidos como autores da narrativa e o professor como autor do tópico cria um sentimento de afetividade, que aproxima o professor dos aprendizes e ambos da língua que está sendo aprendida.

Diante do que foi discutido, os resultados da presente pesquisa oferecem contribuições, no âmbito teórico, aos estudos sobre o ensino de línguas adicionais para crianças e, sobretudo, para estudos sobre a Abordagem *Storyline*. É relevante destacar que realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Abordagem *Storyline*”, na qual identificamos apenas uma dissertação sobre o tema, publicada em 2018. Esse dado indica que a abordagem ainda é pouco difundida no contexto brasileiro, bem como que há um número limitado de publicações sobre *Storyline* em língua portuguesa.

Ademais, no âmbito pedagógico, este trabalho apresenta subsídios à prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ensino de línguas adicionais, possibilitando reflexões e podendo inspirar a criação de novos tópicos de *Storyline*, de forma que o professor é visto como autor e não apenas como executor. Por fim, no âmbito institucional, essa pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de novos projetos de ensino de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas de educação.

No que se refere às possibilidades de pesquisas futuras, os resultados deste trabalho abrem espaço para estudos longitudinais, acompanhando o mesmo grupo de professoras em diferentes momentos e contextos de trabalho. Também serão pertinentes pesquisas que aprofundem especificamente conceitos discutidos nessa dissertação, como o *design* de aprendizagem e a interdisciplinaridade, dentro dos pressupostos da Abordagem *Storyline*. Igualmente, há possibilidades de ampliação desse trabalho, com investigações a respeito do uso da Abordagem *Storyline* em outras etapas da educação básica, bem como análises com outras abordagens de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os desdobramentos dessa pesquisa não se encerram na defesa da dissertação, mas abrem caminhos para estudos futuros.

Por fim, assim como uma narrativa e como um tópico de *Storyline*, a presente dissertação se encerra em um desfecho. Nesse desfecho concluímos que a Abordagem *Storyline* possibilita diferentes caminhos no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazendo alternativas interessantes tanto para os aprendizes, que assumem o papel de autores da narrativa, quanto para o professor, que atua como autor do tópico. Para além dos resultados apresentados, esse estudo convida a reflexão sobre o papel da parceria entre professores e aprendizes no processo de ensino e aprendizagem.

O percurso metodológico dessa pesquisa, que analisou os Valores de Aprendizagem, Valores de Ensino e Valores de Pareceria, evidencia que aprendizes e professores possuem atribuições específicas na construção de um tópico de *Storyline*. No entanto, a narrativa somente se concretiza e os objetivos de aprendizagem apenas são alcançados, por meio da parceria e do engajamento mútuo entre esses sujeitos. Assim, encerramos esta dissertação a partir da metáfora de que o foco da Abordagem *Storyline* não se encontra na sala dos professores, espaço em que estes fecham as portas, tampouco no pátio, onde os aprendizes predominam, mas no corredor: um espaço simbólico de aproximação, diálogo e construção de vínculos. Desse modo, podemos afirmar que o centro da Abordagem *Storyline* não reside exclusivamente no professor nem apenas no aprendiz, mas na relação e na parceria construída entre ambos.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2000.
- AHLQUIST, S. ***The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden***. Kristianstad: Kristianstad University, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELL, S.; HARKNESS, S. *What is Storyline?* In: BELL, S.; HARKNESS, S. ***Storyline Scotland***, Glasgow, 16 fev. 2012. Disponível em: <https://www.storyline-scotland.com/what-is-storyline-2/>. Acesso em: 02 fev. 2026.
- BERNARDELLI, G. *et al.* **Guia Curricular para a língua inglesa. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para Professores e Gestores**. Londrina: 2013.
- BOZKURT, A.; SAÇAK, B.; WAGNER, E. *Learning design versus instructional design*. ***Education Sciences***, Basel, v. 12, n. 11, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/11/752>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf> acesso em 08 dez. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 07 mai. 2026.
- CRESWELL, J. ***Creating worlds, constructing meaning: the Scottish storyline method***. Sheridan: Heinemann, [1997] 2019.
- DEEPL SE. **DeepL Translator**. Colônia, 2024. Disponível em <<https://www.deepl.com>>. Acesso em: 11 fev. 2026
- FAZENDA, I. C. A. F. O desafio da formação Interdisciplinar. **EDUCAFOCO - Educação, pesquisa e formação continuada - Revista eletrônica interdisciplinar e internacional do Programa de Pós-graduação, pesquisa e extensão do Centro Universitário Ítalo Brasileiro**. São Paulo, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://educafoco.italo.br/index.php/educafoco/article/view/120>. Acesso em: 13 dez. 2025.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOOGLE. **Google Forms**. Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

GOOGLE. **Google Meet**. Disponível em: <<https://meet.google.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

HARKNESS, S. *Storyline – An Approach to Effective Teaching and Learning*. In: **Storyline: past, present and future**. Glasgow: Enterprising Careers, 2007. p.19-26.

HARKNESS, S. *The Storyline Method: How It All Began*. In: CRESWELL, J. **Creating worlds, constructing meaning: the Scottish storyline method**. Sheridan: Heinemann, [1997] 2019.p.xiii-xvii

KOCHER, D. *Why Storyline is a Powerful Tool in the Foreign Language Classroom*. In: **Storyline: past, present and future**. Glasgow: Enterprising Careers, 2007. p.118-124.

LEFFA, V. J. **Lingua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MACIEL-BARBOSA, T. M. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. **Revista de Educação Anec**. Brasília, Ano 40. N.º154, p. 32-56, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2025. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=QIOO>> acesso em 05 dez. 2025.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p.101-117, 2006.

OPENAI. **ChatGPT**. Disponível em: <<https://chat.openai.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ponta Grossa: 2020. Disponível em <<https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Referenciais-curriculares-para-os-anos-iniciais-do-Ensino-Fundamental-1.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2026.

SANTOS, S.; ROTTAVA, L. O Aprendiz Narrativo em Perspectiva: a Abordagem *Storyline* para o Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: SILVA, C.L.C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M.C.B. (Org.). **A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto**. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras UFRGS, 2017. p. 249-262.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TURBOSCRIBE. **TurboScribe – transcrição de áudio e vídeo com IA**. Disponível em: <<https://turboscribe.ai/pt/dashboard>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

Apêndice A - Perguntas do questionário da primeira etapa de coleta de dados

Sou Catarina Zarochinski de Oliveira e minha orientadora é a professora Lucimar Araujo Braga, no programa de pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGEL/UEPG).

Este questionário tem a finalidade de iniciar uma pesquisa sobre o meu tema de Dissertação de Mestrado “A ABORDAGEM *STORYLINE* COMO FORMA DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS” e peço a sua colaboração, respondendo as questões que seguem, para eu poder dar encaminhamento à proposta.

Minha orientadora e eu somos gratas por sua colaboração e estamos à disposição para sanar quaisquer dúvidas. catarinazaro@gmail.com lab@uepg.br

O foco da minha pesquisa é a Abordagem *Storyline*. Nesta abordagem de ensino a turma precisa criar uma narrativa a partir de um tema (tópico) e os conteúdos são ensinados por meio desta narrativa. A aplicação de uma *storyline* tem algumas etapas: 1) Contextualização (Em que são definidos o espaço e os personagens da narrativa. Cada aluno representa um personagem), 2) Conflito (Uma quebra na rotina da narrativa), 3) Resolução do conflito e 4) Desfecho. A intenção desta abordagem é contextualizar o aprendizado e promover uma parceria entre professores e alunos, pois os alunos têm a criação da narrativa e o professor tem os conhecimentos do currículo.

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Há quanto tempo você atua nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 3) Já atuou ou atua em outro nível da educação?
 A () Anos finais do ensino fundamental B () Ensino Médio
 C () Ensino Superior D () Educação infantil E () Não atuei em nenhum outro nível
- 4) Em qual série ou etapa da educação básica você atua, neste ano letivo?
- 5) Você já conhecia a Abordagem *Storyline*? Caso sim, conte um pouco sobre a sua experiência com ela.
- 6) O que chamou mais sua atenção sobre a abordagem durante a oficina?
- 7) Em sua opinião, como as abordagens de ensino-aprendizagem que preveem a parceria entre professores e alunos podem influenciar o trabalho em sala de aula? Explique.
- 8) Você acha que o trabalho com a Abordagem *Storyline* poderia trazer benefícios para as suas turmas de língua inglesa? Justifique.

- 9) Você acha que o trabalho com a Abordagem *Storyline* pode contribuir na motivação e no engajamento dos estudantes? Justifique.
- 10) E como professora, você acha que a Abordagem *Storyline* pode contribuir para a sua motivação e engajamento com o conteúdo? Justifique, por favor!
- 11) A abordagem proporciona atividades em duplas ou em pequenos grupos, além de colagens, desenhos e outras produções em que os alunos podem usar sua criatividade. De que forma esta abordagem pode contribuir para promover mais interação e socialização entre os alunos? Explique.
- 12) Você trabalharia com a Abordagem *Storyline* em sua sala de aula? Justifique, por favor!
- 13) Você concordaria em fazer uma entrevista no futuro sobre esta temática, se sim, deixe seu contato. Telefone e e-mail, por favor!

Apêndice B - Perguntas da entrevista da segunda etapa de coleta de dados

Entrevista para a 2ª etapa de coleta de dados para a pesquisa

“A Abordagem *Storyline* como forma de ensinar e aprender línguas”

Mestranda: Catarina Zarochinski de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucimar Araujo Braga

Obs.: As entrevistas serão realizadas de forma oral, através da plataforma *Google Meet*.

- **Bloco dos Valores de Aprendizagem**

1. Você acha que a Abordagem *Storyline* permite os aprendizes serem protagonistas da sua aprendizagem? Em quais momentos e/ou atividades de uma *Storyline* o protagonismo é perceptível?
2. Em sua opinião, qual é a importância que os aprendizes sejam protagonistas na aprendizagem de línguas adicionais?
3. As atividades que a Abordagem *Storyline* propõe podem despertar o interesse dos aprendizes? Por quê?
4. Em uma aula de línguas adicionais, você acha que a interação dos aprendizes na língua-alvo é importante? Justifique.
5. Quais oportunidades a Abordagem *Storyline* oferece para os aprendizes interagirem na língua-alvo? Como essa interação acontece?
6. Na sua opinião, atividades em que os aprendizes possam usar sua criatividade são interessantes? Por quê?
7. Você acha que a Abordagem *Storyline* oferece um ambiente de aprendizagem de familiaridade para os aprendizes? Como este fato impacta a aprendizagem?

- **Bloco dos Valores de Ensino**

8. Com quais objetivos você utilizou/utilizaria a Abordagem *Storyline* em suas salas de aula?
 9. Como é o seu planejamento de uma *storyline*? Você segue algum material didático? Tem liberdade para adaptar o planejamento conforme as necessidades das suas turmas?
 10. Como você organiza a sala de aula em uma *storyline*? Como a organização da sala interfere no andamento da aula?
 11. Como professora, você tem oportunidades de usar a sua criatividade no planejamento de uma *storyline*? De que forma?
 12. Como você dá encaminhamento às atividades e produções de uma *storyline*?
 13. Como você se sente no momento em que está em sala de aula, orientando uma *storyline* com os seus aprendizes?
 14. Quando você utiliza a Abordagem *Storyline*, você se vê como uma “professora protagonista”? Por quê?
 15. Você percebeu alguma diferença em sua prática depois que usou a Abordagem *Storyline*?
- **Bloco dos Valores de Parceria**
16. Como você percebe a participação dos aprendizes na criação da narrativa?
 17. Como você percebe o seu papel de professora como orientadora da narrativa e da aprendizagem da língua-alvo?
 18. De que forma acontece o engajamento dos alunos e do (a) professor (a) em uma *storyline*?
 19. Fale um pouco sobre as perguntas-chave. Como você as formulava? Como era o retorno dos aprendizes?

Apêndice C - Transcrição integral dos excertos das entrevistas

Excerto 01: Eu acho, assim, que a pesquisa em cima do conteúdo, né? Faz com que eles aprendam mais sobre aquilo que estão estudando. Eles descobrem coisas que, às vezes, eles sabem mais, assim, superficial. Quando eles estudam mais a fundo, eles vão descobrir coisas que eles não sabiam e nem imaginavam que descobrir sobre aquele assunto, aquele tema estudado.

Excerto 02: A partir do momento que eles começam a interagir, eles darem a resposta, o momento de eles participarem, ele dar a opinião, ele criar os personagens deles, eles dão vida para o personagem. Então, né? Acho que esse é o momento porque eles acabam se realizando, né? Eles vivem aqueles personagens que eles gostariam, transferindo para o desenho, para a sua realidade. Eu acho que isso foi o que eu vi na minha prática. O que a gente queria para ser assim, né? A gente criava os personagens, dava vida para eles, para esse momento.

Excerto 03: Então, como eles precisaram, em relação às pessoas da escola, então eles foram protagonistas elaborando os questionamentos em relação a quanto tempo a pessoa trabalha na escola, daí precisamos da cor do cabelo para caracterizar esses personagens da escola, né, porque foi *Our School*, a Nossa Escola, se tinha algum animal de estimação, cor do cabelo, cor dos olhos, então caracterizando a pessoa e algumas questões, assim, bem pessoais, que daí era se tem animal ou não tem, onde a pessoa mora, há quanto tempo estava na escola, então essas entrevistas, então eles é que realizaram essas entrevistas com as pessoas da escola, né, com o *school staff*, né, com os funcionários. Essas perguntas partiram deles, então aqui você tinha animal de estimação, todas essas partiram deles mesmo? Sim, mas uma forma mais induzida, porque nós precisávamos registrar isso, então eu lancei, além de perguntar, né, se tem animal de estimação, cor do cabelo, é quando tempo trabalha na escola, tudo isso eu fui elencando no quadro para que eles votassem o que eles queriam perguntar, e acabaram, pela curiosidade das crianças, eles acabaram escolhendo exatamente o que nós precisávamos que tivesse na composição do livro.

Excerto 04: Muito importantes, até porque eles gostam, né? Fugir daquela rotina de sala de aula, que é o currículo nacional. Atividade no livro didático, atividade no caderno. Então, com o *Storyline*, são mais ilustrações, colagens, uma forma bem artística de se trabalhar e que a criança se apropria do conteúdo de uma forma bem mais divertida.

Excerto 05: Com certeza. Eu acho bem interessante pela diversidade de materiais. Como eu falei, né? Com a experiência que eu tive, né? Então, a gente trouxe muito material diferente. Tanto em relação a papéis, aos tecidos, botões, os olhinhos. Então, foram coisas assim, barbante.

Excerto 06: Então, foi assim, bem variado. Eu acho bem interessante, porque eles gostaram bastante, né? Você acha que esses materiais diferentes atraí eles pra atividade, desperta o interesse, assim? Sim, atraí e desperta o interesse, aham. Foge um pouco do só lápis e papel, né? Isso, aham. Ou falar e escrever apenas, né? Mas sim o criar. E saíram coisas assim fantásticas que nem eles não imaginavam que eram capazes de fazer. Sai, né? Bastante... Surpresos, né? De coisas assim tão diferentes que eles mesmos criaram.

Excerto 07: Com certeza! Eles viram que criança também faz arte, tem ideias, tem gênios, tem coisas para criar. São criativos que podem ir além da imaginação.

Excerto 08: Então, tinha que usar mais o lúdico, mais a brincadeira, para que eles pudessem comprar a ideia e realizar a atividade. Porque tem umas assim que... Ai, não quero, não sei o quê. Então, você tem que dar um jeito de você dar uma remexida ali, dar uma mexida no teu planejamento, para que eles queiram fazer, não só por fazer, mas assim, que eles sintam o prazer de realizar aquela atividade, porque senão não tem objetivo. Você fazer aquela atividade só por dar aula, dizer, ah, eu venci o planejamento, dei. Tá, mas e os alunos? Colaboraram, gostaram de colaborar? Esse que é o teu... Você está satisfeita depois disso, né? O teu planejamento você conseguiu realizar, planejou, aplicou e os alunos tiveram o teu retorno.

Excerto 09: Assim, o trabalho em si ficou muito bom. E aí, depois também, quando nós fizemos a exposição no corredor, sabe? Que todos da escola, eles chamavam para ver, mostrar e dizer quem era. E todo mundo gostou, né? Do resultado, do trabalho deles, elogiou.

Excerto 10: Que mobilizou toda a escola, isso foi legal. Com certeza. Mas ficaram muito curiosos. Todos paravam e não foi só no primeiro dia que a gente colocou. Nos outros dias, eles paravam.

Tantos pequeninhos, às vezes, as professoras tinham que ir atrás deles, eles estavam lá. Vendo detalhes. Eles ficam curiosos. As turmas que não tinham inglês, elas ficavam loucas de ver, né? Pois é. E acharam bonito, sabe? Acharam algo diferente. Os que sabiam ler, queriam ler de cada profissional o que estava escrito, sabe? Isso foi muito legal. Eu acho que foi uma experiência muito legal mesmo que a nossa rede recebeu naquela época o projeto, né?

Excerto 11: Trabalhando em duplas ou grupos, os alunos interagem e um contribui com o outro para que a atividade se concretize e acabam tendo um bom resultado, além de usarem materiais diversificados.

Excerto 12: Os alunos se sentem mais à vontade, contribuindo com seu aprendizado e incentivando uns aos outros.

Excerto 13: Pois precisam estar em constante interação para que o trabalho se concretize.

Excerto 14: Na construção dos materiais ou na construção do World Bank, por exemplo, né? A gente vai fazer os cartazes, que eles se envolvem. Um escreve, o outro fala.

Excerto 15: Em todo o processo, na verdade. Eu acredito que em todo o processo ali do Storyline eles estão em contato com a língua

Excerto 16: Nas atividades em grupo também. Porque atividades em grupo são assim, né? Eles têm que aprender a dividir, a saber, a respeitar a opinião do colega, né? A respeitar a ordem, quando tem um comando de quem vai obedecer. Então, assim, eu sempre trabalho em grupo. Por mais que dá uma bagunça entre aspas, assim... Faz uma bagunça organizada. E eles precisam saber, né?

Excerto 17: Então, eu sempre trocava os grupos. Às vezes, eu fazia sorteio por cor, cortava lá os papeizinhos de três cores diferentes para montar os grupos, ou para escolher um número, ou pela primeira letra do nome. Então, nós fazíamos o grupo assim. Às vezes, chamava quatro crianças, e essas quatro crianças escolhiam quem seriam os companheiros do grupo para que eles tivessem a oportunidade de conhecer melhor o colega de sala de aula. Muito importante isso. Sim, porque senão fica sempre o Joãozinho com a Mariazinha. Por afinidade, algumas crianças ficavam sempre de lado. Então, essa que ficava de lado, eu chamava, você vem escolher os grupos. Nossa, ele me escolheu. Ficava mais próximo dessa criança. Dá para fazer aquele aluno que fica, às vezes, de lado, se sentir ali, parte do grupo. Sim, ele é parte do grupo, e tão importante quanto os outros. E que os outros vejam que aquele colega que é mais quietinho, ele tem muitas possibilidades de me ajudar a aprender. Tem um coleguinha que não interage tanto, é um coleguinha que não sabe desenhar, mas ele tem uma letra bonita. Então, essa troca, cada um faz um pouquinho, mas o trabalho, a entrega do produto é de todos.

Excerto 18: E eles têm mais facilidade de falar daquilo que eles conhecem, daquilo que estão vivenciando, daquilo que está mais próximo deles. Do que eles falarem de coisas que eles só veem nos livros ou na TV. E eles vivenciando, eles fazendo daquilo que eles vivenciam, o que está mais próximo no seu dia a dia, é muito mais fácil e interessante para eles.

Excerto 19: Com certeza, porque é a realidade que eles vivem, né? Dá diferença do que, por exemplo, um livro de atividades prontas de outro país, com outras culturas, né? E ali não é a nossa própria cultura, o que eles vivem no dia a dia mesmo.

Excerto 20: Bem como você falou, a realidade deles, traz para o cotidiano deles, para o contexto que eles estão vivendo, quando eles fizeram o desenho da escola, como se não tivesse o teto, né? Da escola. Então, nossa, olha esse espaço, crianças novas que entraram no decorrer do projeto, ficaram reconhecendo ambientes da escola que eles ainda não tinham tido oportunidade de visitar, sabe? Olha o bairro onde a escola está inserida, o que tem no bairro de vocês, quais espaços você já conseguiu estar nele, né? Por exemplo, o ginásio que tem bem perto dessa escola onde eu estava, do outro lado da escola, o ginásio. Algumas crianças nunca tinham ido ao ginásio da escola. Então, tudo isso foi bastante relevante para que eles tivessem mais curiosidade até reconhecer o próprio bairro, porque alguns não conhecem nem o restante da cidade, né? O bairro também. Devido à realidade familiar, os pais trabalham o dia todo, chegam em casa no final da tarde, comecinho da

noite, final de semana fazerem de casa e não tinham esse tempo de explorar o bairro. Crianças que descobriram que moram perto uma da outra a partir das atividades com o Storyline.

Excerto 21: Então, hoje eles estão vendo que a língua estrangeira está bem mais presente na vida deles, né? Que tudo em volta do mundo deles está presente. Então, assim, eles estão despertando mais o gosto agora pela língua estrangeira, vendo que do jeito que está sendo apresentado agora com o projeto, eles estão vendo a facilidade de eles aprenderem inglês, gostarem, porque não é uma coisa imposta, né? De uma maneira assim, daquela coisa objetiva, né? Aquela ponto, né? Antes era só o verbo to be. E hoje não, eles aprendem o inglês brincando, conversando, interagindo de uma maneira mais fácil. Então, eles viram que o inglês é importante. E as outras professoras também estão vendo que não é só, tipo, não sabe o português, vai aprender o inglês.

Excerto 22: Então, eles viram que o inglês é importante. Não só... Ah, eu não vou viajar. Mas não interessa. Hoje o inglês é importante. Para você ler um texto, para você ver um vídeo, ver uma novela, ver um filme, né? Para você poder... E eu falei assim, gente, vocês vão para a faculdade? Na faculdade vai precisar. Vocês vão para o ensino médio, ensino fundamental 2. Então, vocês vão, pelo menos com alguma noção, vocês vão sem medo do inglês.

Excerto 23: E o que foi mais gostoso foi que as meninas da cozinha e da limpeza se sentiram privilegiadas, porque elas disseram, nossa, ninguém fez nós. E quando eu mostrei o desenho delas, para elas, né? Elas, desenhada, que elas, nossa, elas ficaram super felizes. E nós, pela primeira vez, alguém pensou em nós, porque a gente, assim, é só um quadro da escola que quase não é visto, não é lembrado. Então, e elas se viram nos desenhos. Elas participaram ali também do processo? Elas participaram, sim, porque elas foram nas salas, elas se apresentaram, elas mostraram.

Excerto 24: Então essa interação entre eles e com as demais pessoas da escola proporcionou para eles um momento de troca, onde as pessoas que estavam sendo entrevistadas também aprenderam algo sobre a língua inglesa.

Excerto 25: Não foi só entre os alunos, foi também entre os funcionários, um pouquinho. Eu lembro que alguns, depois das entrevistas prontas, eles colocaram, né, na sala da diretora, colocaram lá, é, *principal room*, na secretaria também, na cozinha também, colocaram, né, que a cozinheira é a *cook*, a assistente é a *assistant*, então elas aprenderam também a nomenclatura da função delas em língua inglesa.

Excerto 26: Então, eu sempre procurava seguir as orientações da professora Sulany, né? As orientações que ela dava em aula, eu sempre anotava tudo no meu caderninho, né? E sempre buscava um pouquinho mais, mas eu acho, assim, que eu sempre tive essa liberdade, né? De estar adaptando coisas, assim, que às vezes surgiam no momento. Aí depois eu colocava no planejamento as coisas que eu não imaginava que ia acontecer, né? Mas sempre eu tinha aquele norte, né?

Excerto 27: Então, como a gente tinha a professora nos orientando, né? Ela ajudou bastante, ela dava bastante oportunidade, mostrava muito o trabalho que ela já utilizava na universidade, e isso ajudou bastante também. E a gente tinha liberdade para procurar também fazer o que a gente queria, com base no que ela propôs para nós nas aulas, né? Isso que era bom, né? Também a gente seguia ali a mesma linha, mas conforme cada turma também a gente conseguia adaptar.

Excerto 28: E até para mim, assim, como professora, foi interessante porque coisas assim também, que para mim, às vezes, eu tinha que pesquisar um pouquinho mais sobre aquilo para preparar as minhas aulas. Porque não era aquela coisa, assim, tão básica que ficava ali. Quando a gente ia criar um personagem, eu tinha que saber mais coisas que eu sei que eles iriam me perguntar sobre aquele assunto, aquele tema, que não ficaria, assim, tão superficial. Eu tinha que estar preparada pelas perguntas, né? Por exemplo, os personagens, os tipos de cabelo, né? Eu já tinha que saber que eu tinha que saber vários tipos, várias cores, para eu saber encaminhar também a atividade. E sempre aparece uma surpresa nova.

Excerto 29: Me vejo como uma professora protagonista porque eu tenho a ideia do projeto. Mas como esse projeto vai se desenvolver depende muito das minhas orientações para os estudantes, do que eu vou agregar nesse projeto, no que eu posso propor para eles.

Excerto 30: Então, o *Storyline* é uma abordagem que permite ao professor sair da casinha. Sair da casinha. A partir da curiosidade dos alunos, dos estudantes, é que você vai traçando o caminho do projeto.

Excerto 31: Professora: Dos funcionários da escola, a gente sorteou, sabe? A gente sorteou, porque eles queriam escolher. E daí, no primeiro momento, quando eles quiseram escolher, às vezes, eles queriam as mesmas pessoas. Sabe? Aí, eu achei melhor fazer um sorteio das pessoas que eles iam fazer a entrevista primeiro, que foi muito legal a parte da entrevista também, eles anotando as perguntas, depois eles indo atrás da pessoa, né? E perguntando tudo sobre a pessoa. E daí, o que deu mais certo, o que eu usei, foi esse sorteio para eu fazer essa primeira organização, né? E aí, também, como eles ficaram de duplas ou de trio, eu falei assim, para eles verem bem quem ia escrever, né? Tinha que ir ao trabalho, então. Na hora de mostrar a folha também, que cada um ia dar o seu melhor ali, ia ter a mãozinha de cada um, e daí tinha crianças que tinham mais habilidade para desenhar, daí tinha crianças que tinham mais habilidade para fazer a roupinha, sabe? Então, nesse sentido, eles trocaram ali, sabe? Teve o dedinho de cada um, né? Então, eles já vinham, porque eles já se conheciam, né? Mais habilidade do desenho, dá para você desenhar, né? De outro já ia fazendo a roupinha, outro ia fazendo o cabelo. Então, isso eu organizei para que todos participassem.

Pesquisadora: E como que você organizou essa entrevista que você fez? Você sugeriu as perguntas, ou eles formularam as perguntas para cada pessoa?

Professora: Então, a gente organizou juntos, e eu fui falando, mais ou menos, como que eu queria, e foram as mesmas perguntas para todos os alunos. Eles perguntaram as mesmas coisas para as pessoas, sabe? O nome, a idade, a cor do cabelo, sabe? Se tinha pet ou não. Então, esse tipo de coisa foi igual para todo mundo. Então, eu sugeri, e eu fui vendo com eles o que nós poderíamos mais perguntar. Por exemplo, a sua cor preferida também surgiu deles, daí vamos perguntar. Então, algumas eu encaminhei, mas em algumas coisas eles ajudaram. Mas ficou tudo igual.

Excerto 32: Sempre retomando o que havíamos feito na aula anterior. E perguntando, e agora, o que será que falta? Nós já entrevistamos as pessoas da escola, por exemplo. No primeiro momento, né? Já entrevistamos as pessoas da escola. O que será que está faltando fazer? E as crianças ficavam em dúvida. Mas como que essa pessoa... Descreva para mim a *helper*, né? A faxineira lá da escola, a zeladora. Ah, ela é assim e assim, tá. Então, mostre para mim isso através de desenho. Como que você representaria ela através de um desenho? Como que você representaria ela procurando uma pessoa parecida com ela em uma revista?

Excerto 33: Ficou muito, assim, próximo do que ela é, sabe? Então, eu deixei livre nesse sentido. E daí, essa troca, assim, né, deles imaginar e perguntar pra mim como que seria, né? E eles criaram, olha, a cabeça fica melhor assim, vamos pegar algo redondo. Outros diziam, não, mas o redondo não fica legal, vamos fazer o formato mais oval.

Excerto 34: cada um desenhava no caderno de desenho. Então, eles tinham a medida da cor do caderno de desenho. Não podia ser muito porque ficava. Não dá para ser muito pequeno, porque quem for visualizar não dá para ver. E também não dá para ser muito grande, porque se fizer muito grande não teria como montar o livro.

Excerto 35: Então, eu achei bem legal o meu papel como orientadora e, como eu te falei, né, teve coisas, assim, que eu busquei além também pra que eu pudesse saber orientar eles, saber passar pra eles. Então, eu acho, assim, que a gente tem que buscar também, sabe? Ter esse preparo. Porque é uma troca e, no momento, eles vão perguntar mesmo, claro que tem coisas que a gente não sabe também na hora, depois a gente pode estar trazendo depois, mas eu acho que a gente tem que estar-se mais preparada, né? Viver mesmo, vivenciar mesmo aquele momento e também ir em busca de coisas que você não sabe pra poder passar pra eles. É um trabalho de pesquisa mesmo a *Storyline*, né? Isso. Eu acho que eu pesquisei mais, sabe?

Excerto 37: Ah, eu me sentia muito bem, né? Eu sentia que estava agradando eles, que estava sendo uma aula agradável, que eles estavam gostando de participar, que era interessante, porque todos ficavam envolvidos. Claro que não ficava aquela coisa assim, tudo tão quietinho, né? Não tinha aquela falação, aquela troca, né? Mas todo mundo trabalhando.

Excerto 38: Eu me sentia aprendendo junto com eles. Que legal. Porque dava muito tempo afastado, de repente aprendiam essa metodologia nova, né? Então, foi ali uma troca de experiências, de ambos os lados.

Excerto 39: depois da *Storyline*, eu consegui deixar um pouco do ensino tradicional, que é o que eu aprendi desde sempre, desde criança, e depois de *Storyline* eu comecei a viver com outros olhos, o próprio ensino da língua inglesa para mim, tanto para mim quanto para eles.

Excerto 40: Sim, porque daí eu acabei usando muitas coisas daquela abordagem, muitas coisas lá da professora Sulany, toda aquela bagagem que ela tinha, até hoje, né? Até para trabalhar nas aulas de hoje, a gente acaba usando muita coisa daquelas aulas para a vivência de hoje. Então, assim, a gente acaba usando, né? Então, sempre, tudo que vem de novo, o novo assusta. Mas da maneira que a gente depois começa a ver que o novo faz bem, a gente começa a aproveitar para as nossas aulas diariamente, se transformou muito melhor.

Excerto 41: Uma criatividade maior, porque até eu iniciar com o projeto em inglês, eu era professora de sala de aula, aquela professora do livro didático, professora do caderno, que não é algo errado, mas o tempo nos pede. O planejamento é flexível, mas eu tenho que dar conta daquele conteúdo. E com a *Storyline* era algo mais vivo. Se nós não conseguimos terminar nessa semana, terminamos na semana que vem, sem atropelos. Então, dessa forma, eu percebi que aquela pessoa metódica, aquela professora metódica de sala de aula, tradicional em alguns momentos, porque pede aquela carteira uma atrás da outra, dependendo das atividades, se é uma atividade de sondagem, a criança tem que estar sozinha para que eu possa entender o que ela já tem autonomia para fazer. E na *Storyline*, não. Sempre atividade em grupo, sempre interação com os alunos, que é diferente da sala de aula no momento que não é de língua inglesa, com a *Storyline*, como começou em 2022.

Excerto 42: A partir do momento que a o aluno vê o professor, como uma pessoa que ele pode confiar, e consegue compreender que o professor está para ajudá-lo a descobrir o mundo do conhecimento, esse processo de ensino-aprendizagem acontecerá de forma mais produtiva para ambos.

Excerto 43: Os alunos ficam mais envolvidos e esta parceria ajuda para que os alunos aprendam melhor e se envolvam mais.

Excerto 44: Então, o objetivo deles, primeiro, é desenvolver a imaginação. Que eles precisam... Aí, a imaginação deles, porque eles precisam ser criativos. Conhecer, saber o que... Primeiro, eles têm que saber o que eles vão fazer. O que é o *Storyline*? O que é caracterizar alguém? O que é desenhar, confeccionar alguém? Então, isso que eu falei para eles. Primeiro, vocês vão pensar num personagem da escola. Depois que a gente conheceu a escola, agora vocês vão pensar num personagem da escola. O que esse personagem faz? Como ele é fisicamente? Aí, alguns descreveram como que... As atitudes que eles têm durante a escola. Que nem as meninas da limpeza, as meninas que pedem o lanche. Então, isso que eu quis... Depois que fizeram isso, nós fomos tirar foto de cada um para ver as características. Depois, fazer a produção deles desenhando.

Excerto 45: Com o mesmo objetivo das aulas anteriores de 2022, para que as crianças conhecessem a história da escola, porque dificilmente conhecem, sabe o nome da escola, mas por que a escola tem esse nome? Em que ano a minha escola foi fundada? Até para que eles entendam a diferença quando nós trabalhamos lá, o aniversário deles, né? O *Happy Birthday* e o *Happy Anniversary*, no caso da escola, para a cidade, para o mercado.

Excerto 46: O vocabulário, né? O mais importante para mim é o vocabulário. Porque, como a gente já tinha falado anteriormente, ele vai abrindo brechas para cada vez virem mais coisas novas no aprendizado.

Excerto 47: Então, eu como sendo mediadora, eu tenho que estar sabendo sobre tudo. Funcionários, qual a função de cada um. Qual o papel que exerce naquela escola, né? Porque se eles vão me perguntar qual é a função do diretor e eu não souber, como é que a mediadora vai, como é que eles vão conseguir fazer? Então, antes, eu trabalhei, levei vídeos, reportagens, falando de cada funcionário, qual é a função dele, o que elas fazem.

Excerto 48: Eu também me senti diferente. Também me senti a professora, aquela que está na frente de todo mundo e que comanda, né? E como eu falei já hoje, foi um aprendizado recíproco, né? Eu aprendi com eles, eles aprenderam comigo, e isso foi muito bom. Só teve crescimento na minha parte profissional.

Excerto 49: Eu acho, assim, igual na entrevista, tinha coisas que eu não tinha pensado, né, de perguntar eles, na hora lá, né, alguns alunos falaram de coisas que a gente podia perguntar e que podia ser útil, né, na entrevista. Na hora de criar os personagens, né, eles também deram ideia. Como que nós vamos fazer, professora? Vai ficar livre pra nós criar o corpo do personagem? Ou você vai trazer um molde com o corpo já, né, pra gente poder fazer as roupas e tal? E daí, nesse sentido, falei pra eles que não, que cada um ia criar do jeito que eles quisessem, tanto que umas pessoas ficaram, assim, mais gordinhas, outras magrinhas.

Excerto 50: Em todo momento, porque eu deixava bem aberto, respeitando, obviamente, os momentos, certo? Mas na hora que eles podiam manifestar o pensamento deles, era tudo de maneira aberta, com respeito, só não respeita não, cada um no seu tempo certo para falar, opinar, né? Mas eles tinham toda a liberdade para conversar, tirar dúvidas. Para dar contribuição. Até para dar ideias, né? Eles mesmos davam ideias. Dá ideias, e eles gostam, né? De dar ideias, né? Eles se sentem importantes, né?

Excerto 51: Professora: Assim, a escola, assim, os alunos, eles são bem participativos. Eles compram a ideia com a gente e dão de tudo, né? Tudo o que eles podem, eles dão mesmo. Eles, claro, às exceções daqueles que não querem muita coisa, que sempre tem um ou outro, que não faz, independente de qual atividade. Mas a maioria, assim, eles gostaram de saber. E depois de conhecer o *Zirc*, né? Conhecer, e daí, depois que eles construíram tudo isso, e no final, eles foram apresentar o *Zirc* para a escola. E foram apresentar o livro. Passaram sala em sala, mostrando o livro. Daí alguns olhavam, nossa, mas esse desenho é meu. Nossa, aquele é meu. Ele reconhecia o desenho deles no livro. Viram que, assim, o trabalho deles não ia ficar só engavetado. Que eu ia ser divulgado, ia ser mostrado para alguém. Então, eles viram que o trabalho deles estava sendo mostrado por alguém. Então, essa foi a parte gostosa de ver.

Pesquisadora: Eles se sentiram autores, então?

Professora: Autores mesmo, e valorizados. Viram que o trabalho deles estava sendo visto por alguém.

Excerto 52: Dos alunos na realização das atividades, na preocupação, na responsabilidade, no comprometimento de entender que aquele material que nós estávamos produzindo em sala de aula não seria visto apenas por eles. Essa turma aqui. Então, todas as turmas trabalharam na *Storyline*, quartos e quintos anos, todas as turmas de quartos e quintos anos trabalharam, entender que era uma atividade para a sociedade, porque esse livro ficou na escola. E minha preocupação, enquanto professora, na busca de fazer com que o meu estudante estivesse se apropriando do que eu estava ensinando e causar nele aquela inquietação de querer saber cada vez mais.

Excerto 53: Foi um trabalho, assim, antes de chegar toda essa parte do desenho, foi conhecer, foi pesquisar, conhecer a escola em si mesmo, no geral, em todos os espaços dele, pra poder depois criar os personagens, criar os ambientes. Aí que nós fizemos. Então, essa é a mediação que eu fiz com ele, pra eles conhecerem todas as escolas e os personagens funcionários da escola.

Excerto 54: Essa estrutura de realmente vivenciar a língua inglesa foi ali interdisciplinar. Também envolveu a educação física, a parte da alimentação...