REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

O ensino de conteúdo por meio da língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto *The Happy Prince* de Oscar Wilde

Language-based approach to content instruction and teaching practice: a proposal based on Oscar Wilde's short story

La enseñanza de contenidos por medio de la lengua y el trabajo docente: una propuesta basada en el cuento The Happy Prince de Oscar Wilde

Júlia Folle Alves[1]
0009-0006-7566-8533
Lucia Rottava[2]
0000-0003-3094-6270

RESUMO: Este trabalho investiga as contribuições do Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML) (de Oliveira, 2023) para o ensino de língua inglesa na Educação Básica brasileira, a partir de uma proposta didática fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978), na Pedagogia com Base em Gêneros (Martin; Rose, 2007; 2008) e no Programa Ler para Aprender (LPA) (Rose; Martin, 2012). O estudo tem como objetivo desenvolver uma proposta didática para o 8º ano do Ensino Fundamental, por meio da exploração do conto *The Happy Prince,* e organiza-se em três etapas metodológicas: (i) seleção do conto *The Happy Prince;* (ii) análise linguística do texto; e (iii) elaboração da proposta didática organizada pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML. Os resultados evidenciam que o ECML, em articulação com a LSF e a Pedagogia com Base em Gêneros, constitui uma abordagem pedagógica pertinente para o ensino de língua inglesa na Educação Básica, ao integrar língua, conteúdo e literatura.
PALAVRAS-CHAVE: ensino de conteúdo por meio da língua (ECML); linguística sistêmico-funcional (LSF); pedagogia com base em gêneros.

ABSTRACT: This study investigates the contributions of the Language-Based Approach to Content Instruction (LACI) (de Oliveira, 2023) to English language teaching in Brazilian basic education, through the development of a pedagogical proposal grounded in Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1978), Genre-Based Pedagogy (Martin; Rose, 2007; 2008) and the Reading to Learn Program (Rose; Martin, 2012). The study aims to develop a pedagogical proposal for Literature and English Language for the eighth year of Brazilian lower secondary education, through the reading and exploration of the short story *The Happy Prince and* is organized into three methodological stages: (i) selection of *The Happy Prince;* (ii) linguistic analysis of the text; and (iii) development of a didactic proposal organized by the LACI Teaching and Learning Cycle. The results show that LACI, in articulation with SFL and Genre-Based Pedagogy, constitutes a productive pedagogical approach to English language teaching in basic education, by integrating language, content and literature.

[1] Doutoranda em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS). E-mail: juliafolle0@gmail.com
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do IL-UFRGS. E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br

KEYWORDS: Language-Based Approach to Content Instruction; Systemic Functional Linguistics (SFL); Genre-Based Pedagogy.

RESUMEN: Este trabajo investiga las contribuciones del Enfoque Basado en el Lenguaje para la Instrucción de Contenidos (LACI) a la enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Básica brasileña, a partir de una propuesta didáctica fundamentada en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978), la Pedagogía Basada en Géneros (Martin; Rose, 2007; 2008) y el Programa Leer para Aprender (Rose; Martin, 2012). El estudio tiene como objetivo desarrollar una propuesta didáctica para el octavo año de la Enseñanza Fundamental mediante la exploración del cuento *The Happy Prince* y se organiza en tres etapas metodológicas: (i) selección del cuento *The Happy Prince*; (ii) análisis lingüístico del texto; y (iii) elaboración de la propuesta didáctica organizada según el Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje del LACI. Los resultados muestran que el LACI, en articulación con la LSF y la Pedagogía Basada en Géneros, constituye un enfoque pedagógico pertinente para la enseñanza del inglés en la Educación Básica, al integrar lengua, contenido y literatura.
PALABRAS CLAVE: Enfoque Basado en el Lenguaje para la Instrucción de Contenidos; Lingüística Sistémico-Funcional (LSF); Pedagogía Basada en Géneros.

Introdução

O ensino de inglês na Educação Básica brasileira permanece marcado por desafios didático-pedagógicos, sobretudo no que se refere à prática linguística dos estudantes em contextos sociais autênticos, ao desenvolvimento da leitura e da escrita e à percepção da língua como um recurso fundamental para a construção de significados em diferentes contextos sociais. Embora existam iniciativas e discussões teóricas que buscam aproximar o ensino de línguas de práticas discursivas reais, ainda persiste uma lacuna quando se trata de integrar o ensino da língua inglesa ao trabalho com conteúdos curriculares, de forma a promover o desenvolvimento da linguagem do componente curricular necessária para a participação dos alunos nas práticas escolares e sociais.

Com o intuito de elaborar uma proposta que articule o ensino de língua inglesa e o trabalho com conteúdos curriculares, esta pesquisa foi desenvolvida com base no Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML) (de Oliveira, 2017; de Oliveira; Braxton; Gui, 2021; de Oliveira; Jones; Smith, 2023; de Oliveira, 2023; Blair; de Oliveira; Avalos, 2024; de Oliveira; Passoni; EL Kadri, 2024; Vicentini; de Oliveira; Gui, 2022) compreendido a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978), da Pedagogia com Base em Gêneros (Martin; Rose, 2007; 2008; Rose, 2015) e do Programa Ler para Aprender (LPA) (Rose; Martin, 2012; Rose, 2017; 2019). O ECML entende que a língua não funciona como algo secundário no ensino de conteúdos, mas como o principal instrumento por meio do qual o saber de uma disciplina é elaborado, expresso e transmitido.

A partir da concepção de Halliday (1978) de que a língua é um sistema de significados em uso, organizado por escolhas feitas a partir de interações sociais, compreende-se que o ensino de língua inglesa deve ir além da memorização de estruturas e do aprendizado de vocabulário descontextualizado, sem foco no uso da língua. Em vez disso, o ensino deve focar em como textos reais organizam e constroem significados que respondem a propósitos específicos, em determinado contexto de circulação.

A escassez de estudos, no Brasil, sobre o ECML com foco na língua inglesa para brasileiros, aliada à necessidade constante de propostas pedagógicas que promovam o interesse dos alunos e a equidade no aprendizado de línguas, evidencia a importância desta pesquisa. Ainda que haja um número crescente de pesquisas sobre pedagogias com base em gêneros textuais no Brasil, a integração dessas abordagens ao ensino de língua inglesa em contextos bi/multilíngues permanece como um desafio pedagógico e teórico. Portanto, este estudo busca ilustrar uma proposta didática fundamentada pela LSF, pelo LPA e pelo ECML que possa ser implementada em um contexto de Educação Básica.

Para exemplificar a proposta, a escolha foi pelo conto *The Happy Prince*, de Oscar Wilde, devido ao seu potencial para integrar língua e conteúdo. Trata-se de uma obra em domínio público, escrita em 1888, que aborda temas como empatia e compaixão. De acordo com o ECML, a aprendizagem da língua ocorre por meio de tópicos relevantes para os alunos e de acordo com o conteúdo ensinado, o que permite que o desenvolvimento linguístico se realize simultaneamente à construção de conhecimentos relacionados a um conteúdo específico (de Oliveira, 2023). No caso deste artigo, a literatura constitui o próprio componente curricular em torno do qual as atividades linguísticas são organizadas.

Além disso, a proposta didática reportada neste artigo articula-se com habilidades específicas (EF08LI06, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI18 e EF08LI19) do 8º ano de Língua Inglesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A habilidade central mobilizada pela proposta é a EF08LI06, que prevê "apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada) como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido nessa língua" (Brasil, 2018, p. 257). *The Happy Prince* atende a essa habilidade por ser um conto literário da língua inglesa trabalhado em versão original, com suporte adequado ao 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, este estudo orienta-se pela seguinte pergunta de pesquisa: como os princípios do Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML) podem orientar o

planejamento de uma proposta didática de língua inglesa baseada no conto *The Happy Prince*? Portanto, o objetivo é desenvolver uma proposta didática para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de língua inglesa, fundamentada na LSF e no ECML, por meio da leitura e exploração de *The Happy Prince.*

A contribuição visa a demonstrar como textos literários podem ser explorados e ressignificados dentro de abordagens que valorizam práticas de linguagem socialmente situadas. Ao apresentar uma proposta didática embasada pelo ECML, este artigo oferece subsídios para professores que buscam integrar o ensino da língua inglesa ao desenvolvimento de competências de leitura, de produção escrita e de formação crítica de seus estudantes. Assim, além desta introdução, este artigo está organizado em quatro seções que abordam o ECML, a metodologia que foi utilizada para a elaboração da proposta, a proposta didática para o conto *The Happy Prince* e as considerações finais.

O ensino de conteúdo por meio da língua

O Ensino de conteúdo por meio da língua tem como base teórica a Linguística Sistêmico-Funcional de base hallidayana (Halliday, 1978). Sua relação está no fato de que a língua é concebida como um sistema de escolhas que produzem significado em contextos sociais. Essa perspectiva tem se mostrado uma base teórica relevante para o ensino de línguas, pois desloca o foco de estruturas linguísticas isoladas para os usos reais da língua em textos e situações comunicativas. Assim, compreender a língua como um sistema de significados em uso é entender que ela também é a base para o ensino (e a aprendizagem) de qualquer conteúdo de diferentes áreas do conhecimento.

Na perspectiva da LSF, o gênero textual é compreendido como um processo social orientado para um propósito. Essa concepção parte do entendimento de que os textos não existem de forma isolada, mas são produzidos em contextos culturais e situacionais específicos que determinam suas etapas, funções e padrões linguísticos (Martin; Rose, 2008). Sendo assim, analisar um gênero textual implica necessariamente considerar o campo, as relações e o modo que configuram o registro e condicionam as escolhas linguísticas realizadas pelos autores.

Os gêneros textuais, nessa abordagem, são caracterizados por serem sociais, pois funcionam como instrumentos de interação; são caracterizados por serem sequenciais, uma vez que são organizados em etapas necessárias para alcançar seus propósitos; e estão sempre orientados para um objetivo comunicativo que estrutura sua organização global (Martin; Rose,

2008). A categorização das famílias considera tanto as características que aproximam diferentes gêneros, relativas ao aspecto denominado topologia, quanto aquelas que os diferenciam, chamadas de tipologia. Sendo assim, gêneros textuais que apresentam propósitos, etapas e fases semelhantes são agrupados em uma mesma família; enquanto gêneros com propósitos e sequências distintos são distribuídos em famílias diferentes (Rottava et al., 2023).

A organização tipológica e topológica dos gêneros textuais é fundamental para o ensino baseado em gêneros textuais, pois permite ao professor compreender as demandas textuais específicas que os estudantes precisam dominar. Essa compreensão sustenta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tornam explícitas as estruturas e escolhas linguísticas esperadas em cada gênero e abre caminho para uma abordagem de ensino igualitária.

Segundo Rose (2015), a trajetória de desenvolvimento dessa pedagogia pode ser organizada em três fases principais: (1) *Writing Project e Language and Social Power*, (2) *Write it Right, (3) Learning to Write, Reading to Learn.* A terceira fase, de maior relevância para esta pesquisa, introduz o LPA, concebido para articular práticas de leitura e escrita por meio de uma metodologia altamente estruturada e acessível a todos os estudantes, independentemente de seu nível de proficiência (Rose; Martin, 2012). O programa baseia-se na relação entre leitura e escrita e constitui-se por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), que organiza estratégias para orientar os alunos desde o reconhecimento da organização de um texto até a produção autoral. Essas estratégias incluem preparação para leitura, leitura detalhada, reescrita conjunta, construção conjunta e escrita individual, distribuídas em três níveis: texto, parágrafo e oração.

A relação entre leitura, escrita e construção de significados proposta pelo LPA dialoga diretamente com abordagens contemporâneas que integram linguagem e conhecimento do componente curricular. Ao compreender a língua como recurso central para a aprendizagem e para a participação dos estudantes nas práticas escolares, essa perspectiva mostra-se de acordo com propostas que ampliam o foco para diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, o ECML se relaciona com o LPA ao enfatizar o papel da língua nos níveis de Educação Básica em contextos bi/multilíngues.

No livro *Supporting Multilingual Learners' Academic Language Development: A Language-Based Approach to Content Instruction*, de Oliveira (2023) apresenta a abordagem de ECML, também discutida na literatura como *Language-Based Approach to Content Instruction (LACI).* O ECML parte do princípio de que a língua não é um elemento acessório

no ensino, mas o próprio meio pelo qual o conhecimento sobre o componente curricular é construído, representado e compartilhado. Portanto, aprender língua e aprender conteúdo são processos simultâneos e interdependentes.

A proposta, desenvolvida por de Oliveira (2023), responde à crescente presença de estudantes multilíngues em sistemas educacionais ao redor do mundo, com especial atenção ao contexto dos Estados Unidos e às demandas decorrentes dos processos migratórios. Para fundamentar essa abordagem, a autora articula dois documentos de referência: os *Common Core State Standards (CCSS)*, que estabelecem parâmetros curriculares para a Educação Básica, especialmente nas áreas de Língua Inglesa e Matemática; e os referenciais do *WIDA*[3], organização voltada ao desenvolvimento dos estudantes multilíngues na escola (Passoni; El Kadri, 2024).

O ECML se baseia na Pedagogia com Base em Gêneros, mas aplica um Ciclo de Ensino e Aprendizagem próprio, voltado para o conteúdo da disciplina e a língua usada para expressar esse conteúdo. Enquanto o Programa Ler para Aprender destaca a prática de ensino por meio dos gêneros textuais, o ECML destaca a necessidade de abordar explicitamente a língua no contexto dessa prática pedagógica. Sendo assim, o ECML se articula diretamente com a LSF, a Pedagogia de Gêneros e o Programa Ler para Aprender, visto que todas enfatizam a centralidade da língua na construção de conhecimento.

Atualmente, pesquisadores defendem que o ensino para estudantes bi/multilíngues (EMs) deve organizar-se a partir de práticas linguísticas situadas nos componentes curriculares, de modo a desenvolver a linguagem necessária para a participação escolar e social (Blair; de Oliveira; Avalos, 2024; de Oliveira; Passoni; El Kadri, 2024). Esse entendimento alinha-se à noção de Halliday de língua como sistema de significados em uso e reforça que a aprendizagem linguística ocorre por meio de textos concretos que possuem propósitos sociais.

O ECML está baseado nos Seis Cs de apoio ao *Scaffolding* (*Six Cs of Support for Scaffolding*) (Vygotsky, 1978; de Oliveira, 2023) e no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) (*Teaching and Learning Cycle, TLC*): Conexão (*Connection*), Cultura (*Culture*), Desafio (*Challenge*), Comunidade e Colaboração (*Community and Collaboration*), Interações em Sala (*Classroom Interactions*) e Quebra de código (*Code-breaking*), melhor detalhados ao longo

[3] *WIDA: World-class Instructional Design and Assessment* ("Organização internacional voltada ao desenvolvimento acadêmico dos EMs.") (de Oliveira; Passoni; El Kadri, 2024) https://wida.wisc.edu/ , acesso em 30 de jun. de 2026.

desta seção. Os Seis Cs funcionam como elementos de andaimento (*scaffolding*) que permitem que os professores planejem e implementem práticas que integram língua e conteúdo.

O andaimento baseia-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1978), na qual a interação com mediadores mais experientes, como professores ou colegas, possibilita avanços cognitivos e linguísticos que ultrapassam o nível atual de competência do estudante. Para Vygotsky (1978), o andaimento é compreendido como suporte pedagógico ajustado às necessidades dos aprendizes e refere-se ao conjunto de estratégias utilizadas pelo professor para auxiliar os estudantes a realizarem tarefas que, inicialmente, não conseguiriam executar de forma independente.

À medida que os estudantes desenvolvem maior compreensão e autonomia, esse apoio é gradualmente reduzido, o que permite que os estudantes assumam maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem. No contexto do ECML, o andaimento favorece a construção progressiva de conhecimentos e habilidades ao promover que a aprendizagem seja orientada para a autonomia. A partir do andaimento, Blair, de Oliveira e Avalos (2024) mostram, com base em um estudo com professores de diferentes áreas do conhecimento, que o desafio dos docentes não está apenas em "usar" estratégias, mas em saber quando, como e por que utilizá-las.

O estudo evidencia que o desenvolvimento de práticas de andaimento requer reflexão contínua, consciência linguística e compreensão dos modos pelos quais a linguagem realiza significados dentro dos conteúdos curriculares. Além disso, os autores observam que professores frequentemente recorrem aos mesmos suportes ou estruturam excessivamente as interações, o que pode limitar a participação ativa dos EMs.

Cada "C" destaca um aspecto da aprendizagem: articular novos conhecimentos e as experiências prévias dos estudantes para mobilizar seus repertórios socioculturais como ponto de partida para a construção de sentidos (Conexão); enfatizar a valorização da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula (Cultura); explorar os códigos linguísticos e disciplinares que estruturam os textos acadêmicos como elementos inseparáveis (Quebra de código); propor "desafios", ou seja, atividades que exigem mais pensamento e raciocínio, sem alterar o nível de dificuldade para estudantes multilíngues (Desafio); estimular a colaboração em grupos/duplas (Comunidade e Colaboração); e desenvolver interações mediadas pelo professor para estimular a construção de significados e o desenvolvimento da linguagem acadêmica (Interações em Sala).

No âmbito da Pedagogia com Base em Gêneros, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) do ECML utiliza todos os Cs de apoio para o andaimento na criação de salas de aula e se fundamenta em altas expectativas, alto nível de desafio e alto nível de suporte. O ciclo promove a desconstrução da linguagem acadêmica e o desenvolvimento das competências linguísticas e disciplinares dos estudantes multilíngues.

No CEA, os professores identificam as demandas linguísticas dos textos e tarefas, ensinam os gêneros textuais, articulam simultaneamente linguagem e conteúdo, e constroem interações que sustentam o ciclo de aprendizagem. Assim, os estudantes exploram a linguagem do conteúdo da área do conhecimento ao analisar e praticar textos específicos e desenvolvem consciência sobre o funcionamento da linguagem, além de ampliar sua capacidade de acesso e sucesso acadêmico (de Oliveira, 2023). O ciclo se constitui em seis estratégias: (1) a construção conjunta dos saberes; (2) a leitura detalhada; 3) a desconstrução; 4) a construção conjunta; 5) a construção colaborativa; 6) a construção independente. Cada uma delas pode ser adaptada a partir das demandas de cada turma.

Durante todas as estratégias do ciclo do ECML, espera-se que o professor explore a língua tanto quanto o conteúdo do texto. Para isso, os professores devem desenvolver uma metalinguagem específica para falar sobre a língua. Ou seja, ao invés de usar a nomenclatura tradicional, como substantivo, adjetivo, verbo, conjunção etc., os professores devem utilizar uma metalinguagem funcional, o que significa que devem focar no conteúdo do texto para guiar os alunos. De Oliveira (2023) desenvolveu um esquema ilustrado no Quadro 1 para ajudar os professores a guiar o foco para a língua, traduzidos por de Oliveira, Passoni e El Kadri (2024):

Quadro 1 – Áreas de significado, perguntas norteadoras e foco na língua

Áreas de Significado	**Perguntas Norteadoras**	**Foco na Língua**
Apresentação do conteúdo (ideacional)	1. Sobre o que trata o texto? 2. Quais são os principais conceitos desenvolvidos no texto?	Elementos da oração ● Participantes ● Processos ● Circunstâncias
Relação com o leitor/ouvinte (interpessoal)	3. Qual é a perspectiva do autor? 4. Como o autor interage com o leitor/ouvinte?	Escolha de modo ● Declarativo ● Interrogativo ● Imperativo Modalidade Significados avaliativos
Construção de mensagem	5. Como o texto é organizado?	Padrões Dado/Novo

(textual)	6. Como o texto constrói uma mensagem coesa?	Coesão

Fonte: de Oliveira, Passoni e El Kadri (2024, p. 106 e 107).

O Quadro 1 classifica a análise de textos de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), em que as áreas de significado constituem as metafunções da linguagem, cada uma delas acompanhada de perguntas norteadoras e de aspectos linguísticos. Além disso, organiza as três metafunções da linguagem: a ideacional, voltada à apresentação do conteúdo (participantes, processos e circunstâncias); a interpessoal, voltada à relação entre autor e leitor (modo oracional, modalidade); e a textual, voltada à construção de uma mensagem coesa (padrões Dado/Novo e mecanismos de coesão). Em conjunto, essas três áreas permitem uma leitura aprofundada e evidenciam como o texto articula conteúdo, interação e organização para cumprir seu propósito comunicativo.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, fundamentada na pesquisa bibliográfica e na elaboração de uma proposta didática. De acordo com Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa deve buscar interpretações profundas e contextualizadas e priorizar a análise de significados e práticas em vez de dados estatísticos. A escolha dessa abordagem justifica-se pela natureza do objeto investigado: o planejamento de uma proposta didática de língua inglesa baseada na articulação entre a LSF, a Pedagogia com Base em Gêneros, o LPA e o ECML. Para apoiar metodologicamente a elaboração do material didático, este estudo se baseou nos passos descritos no Quadro 2, elaborado por de Oliveira (2023, p. 199):

Quadro 2 – Passos para usar o ECML para selecionar textos e recursos linguísticos

1. Definir metas, com base em conceitos-chave e motivar o aprendizado	Defina metas específicas com base nos conceitos e padrões-chave que os alunos precisarão desenvolver. Especifique o conhecimento de conteúdo que os alunos precisam desenvolver.
2. Selecionar um texto	Identifique um texto. Podem ser dois ou três parágrafos com informações relevantes relacionadas aos conceitos-chave e aos pontos principais que você deseja trabalhar. Leia o texto com atenção, tendo em mente as duas perguntas a seguir:

	◆ O que é mais importante para os alunos aprenderem a partir da seleção escolhida? Escreva pelo menos uma **questão norteadora** que guiará seu ensino deste conteúdo. ◆ Quais desafios de linguagem no texto podem dificultar a compreensão do conteúdo pelos alunos?
3. Analisar um texto	Use o Quadro **1 (seção 1)** para identificar o foco de linguagem e as características do texto. ◆ Quais são os recursos e características linguísticas mais significativos neste texto específico para este tópico? ◆ Identifique 2–3 recursos de linguagem que ajudarão os alunos a compreender o conteúdo, com base no quadro.
4. Planejar a instrução com foco em linguagem e conteúdo	Esta etapa é focada em planejar como chamar a atenção dos alunos para os recursos de linguagem à medida que são encontrados no texto. Use estes passos adicionais para guiar seu planejamento: ◆ Considere os pontos principais necessários para que os alunos compreendam o texto. ◆ Elabore algumas perguntas para discussão ou uma lista de perguntas/pontos importantes que podem ser usados para guiar os alunos no exame dos recursos de linguagem e dos pontos principais. Use o **Guia de Planejamento ECML para Incorporar os Seis Às de Apoio** para guiar seu planejamento com os seis Cs e/ou para estruturar as aulas existentes. Use a **Ferramenta de Planejamento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML** para guiar seu planejamento de incorporação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML nas suas unidades de estudo. Use o **Plano de Unidade ECML** para guiar seu planejamento de uma unidade de estudo ou série de aulas usando o ECML.

Fonte: de Oliveira (2023, p. 199), traduzido pelas autoras

O Quadro 2 apresenta um roteiro organizado em quatro etapas para iniciar o planejamento de aulas baseadas no ECML. Esse roteiro foi utilizado para elaborar a proposta presente neste trabalho.

Para guiar a análise linguística de *The Happy Prince*, foi utilizado o Quadro 1 (na seção 1 deste trabalho), desenvolvido por de Oliveira, Passoni e El Kadri (2024). Na dimensão ideacional, o foco das atividades com o texto foi a partir dos grupos verbais e nominais (Halliday; Matthiessen, 2014) (participantes, processos e circunstâncias), ou seja, quem age, o que fazem e em que condições. A análise prévia revelou a predominância de processos materiais (as ações concretas de doação) e processos mentais (os estados afetivos dos personagens), além de circunstâncias de lugar que constroem o contraste espacial entre a estátua elevada e a miséria das ruas, estrutura central da crítica social do conto.

Na dimensão interpessoal, foram observadas as escolhas de modo (declarativo, interrogativo e imperativo) e os graus de modalidade nos diálogos entre o Príncipe e a

Andorinha. Verificou-se que os pedidos reiterados do Príncipe, formulados predominantemente no modo interrogativo com alta modalidade de desejo ("*will you not*…?"), constroem uma progressão dramática e emocional. A ironia presente nos comentários do narrador e das figuras de autoridade funciona como o principal recurso de avaliação crítica, invertendo os valores morais e estéticos da sociedade representada.

Na dimensão textual, a análise focou nos padrões de organização da mensagem, incluindo o fluxo Dado/Novo, a estrutura Tema/Rema e os mecanismos de coesão lexical e gramatical. Destacou-se a repetição anafórica "*Swallow, Swallow, little Swallow*" como elemento coesivo que demarca cada ciclo narrativo de sacrifício, conferindo ao texto um ritmo próximo ao da linguagem oral das fábulas. O campo semântico da riqueza e da aparência transfere-se progressivamente para o campo da pobreza e do sofrimento, acompanhando o arco moral da narrativa.

Essas três dimensões serviram como base para a seleção dos trechos trabalhados na proposta didática e para a definição dos conteúdos linguísticos que seriam explorados durante as atividades de leitura, de produção escrita e de formação crítica dos estudantes.

The Happy Prince - uma sugestão de proposta

Esta seção descreve como o conto *The Happy Prince* pode ser abordado em uma proposta didática fundamentada na LSF e no ECML para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, parte do entendimento de que os princípios da LSF podem ser utilizados para auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes com base na proposta didática, visto que o ECML propõe as quatro etapas descritas no Quadro 2 (seção 2): definir metas, selecionar o texto, analisá-lo linguisticamente e planejar as aulas com foco simultâneo em linguagem e conteúdo. Esse percurso está sistematizado no Quadro 3, preenchido com base nos pressupostos do ECML (de Oliveira, 2023) e nos resultados da análise linguística:

Quadro 3 – Passos de uso do ECML, *The Happy Prince*

1. Definir metas, com base em conceitos-chave e motivar o aprendizado	**Metas de conteúdo:** Os alunos compreendem *The Happy Prince* como narrativa com propósito social e serão capazes de identificar orientação, complicação e resolução.

	Metas de linguagem: Os alunos identificam e usam as etapas do gênero conto, processos materiais e mentais, modalidade e mecanismos de coesão para produzir um conto original em inglês. **Conceitos-chave:** Desigualdade social e empatia; estrutura do conto; contraste aparência vs. essência; sacrifício progressivo.
2. Selecionar um texto	**Texto:** *The Happy Prince*, conto completo. **Trechos-foco:** • Trecho 1 (p. 3): pedido do Príncipe até a entrega do rubi (participantes, processos, modalidade). • Trecho 2 (p. 8–9): morte da Andorinha ao julgamento divino (resolução e recursos avaliativos). **Questão norteadora:** 'How does Oscar Wilde use language to show what he thinks about society, beauty, and sacrifice?' **Desafios de linguagem:** Vocabulário arcaico (gilded, hilt, embalmed, coquette); sintaxe vitoriana invertida; ironia implícita; efeito retórico da repetição anafórica; distinção processos materiais/mentais.
3. Analisar um texto	**Recurso 1: Processos materiais e mentais (ideacional)** Ações de doação (picked out, flew, gave, took off) vs. estados afetivos (felt lonely, was filled with pity, loved). Pergunta: "Find the verbs that show actions and the verbs that show feelings." **Recurso 2: Modalidade e modo oracional (interpessoal)** "will you not bring her the ruby?" (p. 4) vs. "as he is no longer beautiful he is no longer useful" (p. 10). Pergunta: "How does the Prince ask the Swallow to do things? Is he ordering or requesting?" **Recurso 3: Coesão (textual)** "Swallow, Swallow, little Swallow"; conectores temporais (then, the next day, at last). Perguntas: "Why does Wilde repeat this?" "What words tell us time is passing?"
4. Planejar a instrução com foco em linguagem e conteúdo	**Nos Quadros 3 e 4** **Pontos principais:** • O Príncipe tem agência moral apesar de imóvel (limitação física vs. capacidade de sentir e enxergar). • A Andorinha transforma-se de relutante a comprometida (marcada pela progressão da modalidade). • A ironia de Wilde funciona como crítica social (autoridades julgam pela aparência, invisíveis aos valores reais). • O desfecho divino ("Bring me the two most precious things in the city", p. 10) inverte a lógica social. **Perguntas orientadoras:** "What is the story about?"; "Who are the main characters?"; "Find three things the Swallow does."; "How does the Prince feel when he sees the city?"; "How many times does the Prince ask the Swallow?"; "Does his way of asking change?"; "The Mayor says the statue is useless, do you agree?" e "In your own story, who will be your main character? What will they sacrifice?".

Fonte: Elaborado por Alves (2026), traduzido de Oliveira (2023, p. 199)

O Quadro 3 sistematiza os quatro passos que antecedem a execução da unidade didática e orienta a organização do professor a partir do texto e a elaboração do Plano de Unidade ECML.

Para esta elaboração, buscou-se ilustrar de que forma o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML pode ser incorporado à organização da proposta didática para materializar-se em uma sequência pedagógica, com objetivos, procedimentos, andaimes e avaliações definidos para cada fase. A seguir, no Quadro 4, encontra-se o plano de unidade de ensino baseado em *The Happy Prince* com o ECML:

Quadro 4 – Plano de unidade de ECML do texto *The Happy Prince*

Plano de Unidade ECML	
Série/Ano: 8º ano, Ensino Fundamental II **Área de Conhecimento:** Língua Inglesa **Título:** ***The Happy Prince*****:** *Reading, Analysing and Writing* **Duração:** 10 aulas de 50 minutos	
Habilidades da BNCC	**EF08LI05**, **EF08LI06**, **EF08LI08**, **EF08LI09**, **EF08LI10**, **EF08LI11**, **EF08LI18** e **EF08LI19**.
Padrões *WIDA*	• ***WIDA*** *English Language Development* ***(ELD) Standard 2: Language Arts*** Compreender e produzir textos literários, identificando personagens, conflito e resolução.
Objetivos de Conteúdo (relacionados ao foco central da disciplina)	• Compreender enredo, personagens e tema central, identificando conflito e resolução. • Analisar como Wilde constrói a crítica social pelo contraste e pela ironia. • Identificar a transformação da Andorinha e os recursos linguísticos que a marcam. • Reconhecer a estrutura do gênero conto (orientação, complicação e resolução). • Produzir um conto original em inglês com estrutura e propósito comunicativo adequados ao gênero.
Objetivos de Linguagem (relacionados à função, tarefa ou habilidade linguística central)	• Identificar e usar processos materiais (fly, give, pick out) e mentais (*feel, love, pity*) em narrativas. • Reconhecer e empregar modalidade de desejo e obrigação *(will you not…?, must, cannot*). • Usar marcadores temporais (then, the next day, at last) e repetição anafórica como mecanismos de coesão. • Compreender e produzir as etapas do gênero textual conto com vocabulário adequado ao contexto literário.
Conhecimentos prévios	• Compreensão básica de narrativas em português (personagem, conflito, resolução, moral).

Quais conhecimentos, habilidades e conceitos os alunos já devem dominar para ter sucesso nesta aula?	• Vocabulário em inglês para descrever pessoas, sentimentos e ações simples. • Familiaridade com presente e passado simples em inglês (*he felt, she gave, they flew*). • Experiência com atividades colaborativas em sala (duplas e grupos). • Noção de que textos têm propósitos diferentes (entreter, informar, argumentar).
Estratégias de Ensino e Tarefas de Aprendizagem *Descrição do que o professor (você) fará e/ou do que os alunos farão.*	
FASE 1: Construção do Conhecimento Aula 1, 50 minutos	**Introdução:** O professor projeta duas imagens contrastantes (estátua dourada / cena de rua) sem dar contexto e pergunta: *"What do you see? How are these images different? What connects them?*" Em seguida, pede para os alunos escreverem suas respostas em inglês e compartilharem em duplas: *think-pair-share.* **Brainstorming:** "What makes someone truly happy?" mapa mental coletivo. Introdução do vocabulário-chave (*happiness, sacrifice, poverty, wealth, compassion*) a partir das contribuições dos alunos, com apoio de imagens. **Contextualização:** Mostrar 3–4 imagens de Oscar Wilde e da Londres vitoriana e conectar o contexto histórico às discussões. **6 Cs:** Conexão (experiências e conhecimentos prévios) Cultura (português valorizado, referências locais) Desafio (conexão conceitual abstrata) Quebra de Código (vocabulário-chave introduzido com apoio visual) Comunidade (*think-pair-share*) Interações (reformulação das contribuições orais). **Encerramento:** Alunos registram 3 palavras em inglês aprendidas e uma frase sobre o que esperam encontrar na história.
FASE 2: Leitura Detalhada Aulas 2 e 3, 100 Minutos	**Aula 2** Leitura em Voz Alta Interativa: O Professor lê o conto com o texto projetado e pausa em: (1) descrição da estátua (p. 1), (2) primeiro pedido do Príncipe (p. 3), (3) morte da Andorinha (p. 8). Discussão oral após cada pausa com suporte visual de vocabulário. **Aula 3** Leitura Compartilhada e Colaborativa: Releitura conjunta dos trechos-foco (p. 3–4 e p. 8–9). Duplas respondem às perguntas "*Who are the characters? What do they do*?" e "*How does the character change? Why*?". Compartilhamento entre duplas antes da discussão coletiva. **Encerramento** Organizador gráfico individual: *Character — Action — Feeling* para o Príncipe e para a Andorinha.

FASE 3: Desconstrução Aulas 4 e 5, 100 Minutos	**Aula 4** **Estrutura do Gênero** Apresentação do conto e suas etapas. A turma identifica coletivamente cada etapa no texto com marcadores coloridos: orientação (p. 1), complicação (p. 3), resolução (p. 8). Construção coletiva do cartaz de referência das etapas. **Aula 5** **Recursos de Linguagem** Análise dos 3 recursos-foco com as perguntas orientadoras: (1) processos materiais e mentais, (2) modalidade e modo oracional, (3) coesão e repetição anafórica. Alunos preenchem tabela de três colunas com exemplos do texto. **Encerramento** *Exit ticket:* cada aluno escreve um exemplo de cada recurso de linguagem retirado do conto.
FASE 4: Construção Conjunta Aula 6, 50 Minutos	Professor e alunos constroem o início de um novo conto. A turma decide o personagem central, o problema observado e o ajudante. O professor escreve no quadro e reformula contribuições orais em linguagem escrita. Foco nas etapas de orientação e complicação, retomando o cartaz a cada decisão. Modelagem em voz alta das escolhas de linguagem.
FASE 5: Construção Colaborativa Aulas 7 e 8, 100 Minutos	**Aula 7** Duplas fazem **brainstorming** do próprio conto: personagem, problema, quem ele ajuda, resolução, moral. Professor circula e oferece andaimes. **Aula 8** Escrita do conto colaborativo. Ao final, cada dupla lê o trecho de abertura para outra dupla e recebe feedback: *"Who is the main character? What is the problem? Did you use action and feeling verbs?*" **Encerramento** Cada dupla compartilha uma frase do conto que considera bem escrita e explica por quê.
FASE 6: Construção Independente Aulas 9 e 10, 100 Minutos	**Aula 9** Cada aluno planeja e escreve seu conto individualmente. Professor passa nas mesas (3–4 min por aluno) com perguntas que expandem: *"What does your character feel here? Can you show that with a verb?"* **Aula 10** Revisão final com *checklist* (etapas do gênero, processos variados, recurso de coesão, adequação ao propósito). Compilação em livro coletivo ou sessão de leitura em voz alta.
Avaliação (Formativa e Somativa)	• *Exit tickets* ao final das Fases 1, 2 e 3. • Observação do professor nas fases colaborativas com registro de participação e uso da língua. • *Feedback* entre pares estruturado na Fase 5. • Conferências individuais de escrita na Fase 6. **Quadro de avaliação do conto final com quatro critérios** 1. Estrutura do gênero: presença e ordenação das etapas. 2. Recursos de linguagem: processos verbais variados, modalidade, coesão. 3. Conteúdo e criatividade: desenvolvimento do tema, personagens e moral. 4. Adequação linguística: vocabulário e estruturas adequados ao 8º ano.

Ampliação	• Ilustração ou versão em quadrinhos do conto (interdisciplinar com Arte). • Compartilhamento com aulas de Português para análise comparativa do gênero em inglês e português.

Fonte: Elaborado por Alves (2026), com base em de Oliveira (2023, p. 212)

O Quadro 4 organiza de forma integrada todas as informações necessárias para a implementação da proposta didática e constitui o documento de referência central para o professor ao longo das dez aulas. Assim, ele apresenta as orientações necessárias para a implementação da proposta didática e funciona como documento de referência para o professor ao longo das dez aulas, incluindo dados de identificação da unidade (série, área de conhecimento, título, duração), o alinhamento com os padrões *WIDA* e com as habilidades BNCC associadas ao 8º ano de Língua Inglesa, os objetivos de conteúdo e de linguagem, e os conhecimentos prévios que os alunos precisam dominar para ter sucesso nas atividades propostas.

O plano, ilustrado no Quadro 4, detalha também as estratégias de ensino e as tarefas de aprendizagem de cada fase do Ciclo ECML, desde a Construção do Conhecimento Compartilhado à Construção Independente, além de especificar os procedimentos, os andaimes previstos e os Seis Cs de Apoio mobilizados em cada momento. O plano se encerra com a descrição das avaliações formativas distribuídas ao longo do ciclo (*exit tickets* da aula, observação, *feedback* entre pares e conferências individuais de escrita) e da avaliação somativa, representada pelo quadro de avaliação que se baseia em quatro critérios aplicados ao conto original produzido pelos alunos na construção independente e sugestões de atividades de ampliação para professores que desejam prolongar as aulas.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma proposta didática para o ensino de língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), na Pedagogia com Base em Gêneros, no Programa Ler para Aprender e no Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML), a partir da leitura e exploração do conto *The Happy Prince*, de Oscar Wilde, publicado em 1888.

Dentre as principais contribuições, inclui-se, em primeiro lugar, a contextualização teórica de como a estrutura do Ciclo ECML revelou-se especialmente produtiva para ser abordada em sala de aula do ensino fundamental, pois organiza o ensino de modo que os alunos

entram em contato com o texto por diferentes vias (a leitura apreciativa, a análise estrutural e linguística, a escrita mediada e, por fim, a produção autoral) antes de serem convocados a escrever de forma independente. Esse percurso respondeu a um dos principais desafios identificados na introdução deste trabalho: o de promover equidade no aprendizado em turmas com diferentes ritmos e níveis de proficiência.

Em segundo lugar, a metalinguagem pedagógica advinda da LSF (participantes, processos, circunstâncias, modo, modalidade, coesão) constituiu-se em instrumento para que os alunos compreendessem por que o texto de Wilde funciona da forma que funciona, e pudessem replicar esses recursos em seus próprios escritos, em vez de ser usada como fim terminológico. Conforme de Oliveira (2023, p. 54), "quando os professores começarem a analisar os textos com atenção, perceberão que cada texto possui uma configuração de significados que pode levar a muitas explorações da linguagem". Essa perspectiva orientou toda a etapa de Desconstrução da proposta.

As limitações deste artigo dizem respeito ao fato de apresentar uma proposta didática que constitui ainda uma possibilidade de aplicação do ciclo ECML, pois não foi implementada em sala de aula e, portanto, não é possível verificar seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos em contexto real. Pesquisas futuras poderiam se dedicar à implementação e avaliação da proposta em turmas de 8º ano, ou sua adaptação para outros níveis de ensino, outros gêneros textuais ou outros contextos de ensino de língua inglesa no Brasil, incluindo contextos bilíngues, de ensino médio ou de formação de professores.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre o papel da literatura no ensino de línguas adicionais na Educação Básica brasileira e auxilie professores que buscam integrar o ensino da língua inglesa ao desenvolvimento de competências leitoras, à produção textual e à formação crítica e cidadã de seus estudantes. A língua, como nos ensina Halliday (1978), é sempre um sistema de escolhas feitas em contextos sociais. Ensinar língua, portanto, é ensinar a participar do mundo.

Referências

ALVES, Júlia Folle. *O Ensino de Conteúdo por Meio da Língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto The Happy Prince de Oscar Wilde*. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras) − Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 jun. 2026.

DE OLIVEIRA, Luciana C. *A genre-based approach to L2 writing instruction in K-12. TESOL Connections*, 2017. Disponível em: http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/features/2017/2017-07-TLC.pdf Acesso em: 28 jun. 2026.

DE OLIVEIRA, Luciana C. *Supporting Multilingual Learners' Academic Language Development: A Language-Based Approach to Content Instruction.* New York: Routledge, 2023. https://doi.org/10.4324/9781003264927

BLAIR, Alissa; DE OLIVEIRA, Luciana C.; AVALOS, Mary A. Expanding teacher understanding of scaffolding for multilingual learners using a language-based approach to content instruction. *TESOL in Context,* v. 33, n. 1, p. 25–42, 2024. https://doi.org/10.21153/tesol2024vol33no1art2008

DE OLIVEIRA, Luciana C.; BRAXTON, D.; GUI, J. Planning for instruction using a language-based approach to content instruction for multilingual learners. *Journal of English Learner Education*, v. 13, n. 1, 2021.

DE OLIVEIRA, Luciana C.; JONES, Loren; SMITH, Sharon L. Interactional scaffolding in a first-grade classroom through the teaching-learning cycle. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 26, n. 3, p. 270–288, 2023. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798867

DE OLIVEIRA, Luciana C.; JONES, Loren; SMITH, Sharon L. A language-based approach to content instruction (LACI) for multilingual learners: Six Cs of scaffolding in first grade. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 22, n. 5, p. 429–444, 2023. https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1885409

DE OLIVEIRA, Luciana C.; PASSONI, Taisa Pinetti; EL KADRI, Michele Salles. Linguagem disciplinar em contextos bi/multilíngues via ensino de conteúdo por meio da língua. *Entretextos*, Londrina, v. 24, n. 2, p. 95–119, 2024. https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n2p95-119. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50309. Acesso em: 28 jun. 2026.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar.* 4. ed. London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. 2. ed. London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Genre Relations: Mapping Culture.* London: Equinox, 2008.

PASSONI, Taisa Pinetti; EL KADRI, Michele Salles. Resenha de: DE OLIVEIRA, Luciana C. *Supporting Multilingual Learners' Academic Language Development: A Language-Based Approach to Content Instruction.* New York: Routledge, 2023. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 2, e20240265877, 2024. https://doi.org/10.1590/1678-460X202440265877

ROSE, David. *Reading to Learn: Accelerating Learning and Closing the Gap.* Sydney: Reading to Learn, 2015.

ROSE, David. *Reading to Learn in Schools*. Sydney: Reading to Learn, 2017.

ROSE, David. *Building Literacy with Science Texts*. Sydney: Reading to Learn, 2019.

ROSE, David; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School.* Sheffield: Equinox, 2012.

ROTTAVA, Lucia et al. *Caderno didático [recurso eletrônico]: leitura e escrita na graduação: Pedagogia com Base em Gêneros*. Porto Alegre: Zouk, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/263381. Acesso em: 28 jun. 2026.

VICENTINI, A.; DE OLIVEIRA, Luciana C.; GUI, M. Integrating technology into genre-based writing instruction for multilingual learners. *GATESOL Journal*, v. 32, n. 2, p. 27–42, 2022. https://doi.org/10.52242/gatesol.167

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. *In*: COLE, M. et al. (ed.). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79–91.

WILDE, Oscar. The Happy Prince. *In*: WILDE, Oscar. *The Happy Prince & Other Stories.* London: Penguin Books, 2016. p. 1–10. E-book (Aquile Reader).

Como citar este artigo:

ALVES, Júlia Folle; ROTTAVA, Lucia. O ensino de conteúdo por meio da língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto *The Happy Prince* de Oscar Wilde. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 187-205, 2026.

Recebido em: 1 set. 2026.
Aprovado em: 1 out. 2026.

Revisão de língua portuguesa: as autoras
Revisão de língua inglesa: as autoras
Revisão de língua espanhola: as autoras