

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

SUZANA TREVISAN

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: APONTANDO JUSTIFICATIVAS,
TRAÇANDO OBJETIVOS E ADAPTANDO ATIVIDADES DE UM
LIVRO DIDÁTICO**

PORTO ALEGRE, 2010

SUZANA TREVISAN

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: APONTANDO JUSTIFICATIVAS,
TRAÇANDO OBJETIVOS E ADAPTANDO ATIVIDADES DE UM
LIVRO DIDÁTICO**

Trabalho de conclusão do curso de Letras
apresentado como critério parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Letras
pela Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Professora Orientadora: Daniela Norci
Schroeder

PORTO ALEGRE, 2010

SUZANA TREVISAN

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: APONTANDO JUSTIFICATIVAS,
TRAÇANDO OBJETIVOS E ADAPTANDO ATIVIDADES DE UM
LIVRO DIDÁTICO**

Monografia apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, submetido à aprovação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovado pela banca examinadora em 21 de junho de 2010.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Orientadora Daniela Norci Schroeder

Prof^ª Patrícia da Silva Campelo Costa

Prof^ª Rosa Maria de Oliveira Graça

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar aqui meus sinceros agradecimentos aos meus pais, Francisco e Maria Aparecida, por terem incentivado e acreditado na escolha da minha profissão. Eles ensinaram a mim e aos meus irmãos como é importante ter gosto pelo saber. Obrigada, pai e mãe, por terem se dedicado a nossa educação, por terem orgulho da minha ocupação e por se emocionar com a minha paixão profissional.

Obrigada ao meu marido, Rodrigo, por ter estado ao meu lado, dentre tantas coisas. Mas especialmente, por ter me incentivado nas horas em que ser professora não foi uma tarefa fácil.

Aos meus irmãos, Lisiane e João Pedro, o agradecimento por terem sido inspiração aos estudos, já que são tão inteligentes e dedicados a esta tarefa.

À professora Daniela Norci Schroeder, e também a todos aqueles mestres que foram brilhantes, que me ensinaram a ser ético e comprometido com a nossa profissão através do exemplo, o meu 'muito obrigada'.

Ao Colégio Luterano Concórdia Canoas, que oportunizou a minha primeira experiência como professora titular de Língua Inglesa, e também a todos(as) colegas que lá trabalham, pois ensinaram-me a ter um olhar muito humano para com os alunos: meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos, avós, familiares e também à família de meu marido: obrigada por tornarem meus dias mais doces.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, inclusive à Fiona, fiel amiga e companheira nas tardes de estudos e planejamentos, meu reconhecimento.

“La vida nos dará el tiempo necesario[...]

El presente es lo único que tengo

El presente es lo único que hay

Es contigo mi vida con quien puedo sentir

Que merece la pena vivir”

(Julieta Venegas)

RESUMO

Esta monografia propõe uma reflexão sobre os objetivos e as justificativas das aulas de Língua Inglesa nas primeiras séries do Ensino Fundamental que são normalmente apontados pelo senso comum. Já que não há documento oficial que assinala parâmetros para o ensino de LE de primeira a quarta séries, sugiro justificativas para a inserção das aulas de língua inglesa que levem em conta características típicas das crianças dessa faixa etária. Além disso, defendo a idéia de que os objetivos das aulas não devem ser exclusivamente lingüísticos, e dessa maneira, a língua inglesa passa a ser um instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e sensório-motor. Finalmente, faço uma breve análise de um livro didático, a fim de sugerir como poderíamos adaptar as atividades propostas de maneira que elas possam privilegiar os objetivos citados acima.

Palavras-chave: Língua Inglesa – Primeiras séries do Ensino Fundamental – Atividades de um Livro Didático

ABSTRACT

This monograph proposes a reflection on the goals and justifications of the English classes on Primary school that are normally pointed by the common sense. As there is no official document to point the parameters for foreign language teaching in first to fourth grades, I suggest some justifications to insert English classes which consider typical children characteristics at this age. I also support the idea that the classes goals should not be only linguistic, and this way, the English language turns to be an instrument which supports the development of the cognitive, cultural, social and sensorimotor. Finally, I do a briefly analysis of a didactic book to suggest how we could adapt its activities in order to make them achieve the goals mentioned previously.

Key words: English language – First grades of Elementary school –Activities of a didactic book

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- História em quadrinhos	28
Figura 2 - Convite de aniversário	29
Figura 3 - Carta para a amiga	30
Figura 4 - <i>The Alphabet song</i>	31
Figura 5 - Cruzadinha dos meses do ano	32
Figura 6 - Entrevista	33
Figura 7 - <i>You and me</i>	34
Figura 8 - <i>Spider and Insects</i>	35
Figura 9 - <i>Buy, buy, buy</i>	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O que este livro lhe oferece?	26
------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	12
2.1 Um pouco da história do ensino de LE no Brasil	12
2.2 O Período Crítico	14
2.3 Dominar ou ser dominado?	15
2.4 Afinal, quando deve ser iniciado o aprendizado de LE?	16
3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	18
3.1 As justificativas	18
3.1.1 <i>A capacidade de compreender o significado</i>	19
3.1.2 <i>Uso criativo de recursos de linguagem limitados</i>	19
3.1.3 <i>Capacidade de aprender indiretamente</i>	20
3.1.4 <i>O instinto infantil de brincadeira e diversão</i>	21
3.1.5 <i>O papel da imaginação</i>	21
3.1.6 <i>O instinto de interação e o gosto pela conversa</i>	22
3.2 Os objetivos	23
4 O LIVRO DIDÁTICO	25
4.1 Análise de materiais didáticos e sugestões para a melhoria do trabalho docente	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha formação universitária tive a oportunidade de exercer a atividade docente. Com pouca experiência e apenas no início dos estudos sobre aquisição de língua estrangeira, seguia, muitas vezes, o método sugerido pelos livros didáticos, além das orientações recebidas de minhas colegas mais experientes e, é claro, os exemplos que havia tido como aluna e que julgava de sucesso.

Trabalhei ao longo de cinco anos em uma escola privada da Grande Porto Alegre. As primeiras séries do Ensino Fundamental e também as turmas de Educação Infantil foram os primeiros grupos com os quais tive contato (isso correspondia a crianças na faixa etária entre 3 a 9 anos). Logo depois, tive a oportunidade de trabalhar com adolescentes do Ensino Médio - experiência um pouco frustrante na minha carreira: além do grande número de alunos em cada turma (cerca de 40), havia diferença significativa entre os níveis de conhecimento: alguns alunos apresentavam dificuldades no uso de estruturas simples enquanto que outros já possuíam nível intermediário/avançado. Além disso, o desinteresse e a falta de motivação deste grupo em aprender a língua estrangeira foram alguns dos motivos que me fizeram desistir desta experiência. Cito tais experiências, pois julgo-as valiosas, já que possibilitaram o encontro da prática docente com as reflexões trazidas pelo estudo teórico.

No segundo capítulo desta monografia, apresento brevemente a história do ensino de línguas estrangeiras em nosso país, a fim de compreender o cenário educacional atual. Proponho uma reflexão sobre o conceito de Período Crítico e sobre as crenças que sustentam a idéia do censo comum de que *younger is better*¹. Ressalto ainda que não há documento oficial algum que oriente o trabalho com a língua inglesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, busco justificativas coerentes para a inserção do inglês no currículo de primeira a quarta séries. Apresento algumas características que são específicas dessa fase do desenvolvimento e que podem ser aliadas no processo de aquisição da língua estrangeira. Além disso, defendo a idéia de que os principais objetivos devem ser não apenas lingüísticos, mas os relacionados ao desenvolvimento da consciência crítica, do conhecimento social e cultural.

Finalmente, no quarto capítulo busco sustentar a idéia de que mesmo sendo incompleto

¹ Quanto mais cedo, melhor. (tradução minha)

(já que não há livro didático capaz de suprir todas as necessidades dos alunos/professores), o livro didático pode ser um instrumento importante tanto para os alunos como para os professores. Na condição de instrumento, depende de alguém que saiba utilizá-lo corretamente. Por isso, proponho alguns exemplos de como adaptar as atividades, de modo a privilegiar os objetivos acima citados.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino de Língua Estrangeira nas primeiras séries do Ensino Fundamental tem ganhado mais espaço nas discussões entre aqueles que se preocupam com a educação. Especialmente na região sul do Brasil, essas aulas são oferecidas cada vez mais cedo, sendo parte importante do discurso dos proprietários e administradores de escolas de Educação Infantil: “Oferecemos aulas de inglês desde o jardim”, por exemplo. Essa fala também está presente em folhetos ou propagandas de instituições de ensino.

De um modo geral, a idéia de *quanto mais cedo começar, melhor* é unanimidade entre os pais e até entre alguns educadores que não possuem formação na área da lingüística. Eles são influenciados por algumas crenças sobre a aquisição de LE², além de normalmente associarem o fato de ser falante de LI³ com a melhoria de condições competitivas na futura inserção no mercado de trabalho. Mas, será que tais argumentos são suficientes para justificar a presença da LI no currículo nas primeiras séries do Ensino Fundamental?

2.1 Um pouco da história do ensino de LE no Brasil

O estudo de línguas tem sido tema de discussão desde quando a sociedade européia mostrou interesse pelas culturas grega e latina, durante o Renascimento. Marcando o fim da Idade Média, a redescoberta e a valorização das referências culturais clássicas fizeram crescer o interesse pelo estudo de tais línguas.

Em nosso país, porém, o ensino de LE teve relevância no sistema educacional apenas em meados do século XX. Coelho (2006) divide o ensino LE no Brasil em três fases:

A primeira, período pós-Segunda Guerra Mundial (anos 40 a 60), seguia o modelo europeu humanístico de valorização do erudito: artes e diversas línguas (francês, inglês, espanhol e latim) eram valorizadas. A teoria de aprendizagem adotada nesta época foi o behaviorismo, a qual afirmava que a aquisição seria o resultado da seqüência: imitação, prática e resposta.

² LE, Língua Estrangeira

³ LI, Língua Inglesa

Já nos anos de ditadura militar (anos 60 e 70), o segundo momento do ensino de LE no contexto brasileiro, a tradição humanística foi abandonada e, como conseqüência, as ciências humanas perderam prestígio. A ênfase do ensino foi dada para a competência técnica, a fim de preparar os alunos para o mercado industrial. Porém, durante este mesmo período, a elite do nosso país começou a perceber a importância de seus filhos falarem inglês. Nasceram, assim, alguns cursos livres de idiomas.

Finalmente, as últimas reformas educacionais (a LDB, em 1996 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998) representam a terceira etapa. O ensino de línguas passou a ser obrigatório nos níveis Fundamental (de 5ª a 8ª séries) e Médio. Eleger a língua a ser estudada deveria ser tarefa da comunidade local, bem como ressalta o artigo 26, parágrafo 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Infelizmente, poucas vezes a comunidade escolar tem autonomia de escolha. Seja por questão de demanda profissional (é inquestionável o maior número de professores formados em língua inglesa, comparado a outras línguas), seja por crenças da comunidade, como a de possibilidade de melhoria das condições futuras, por exemplo.

O fato é que a aprendizagem de uma língua estrangeira traz vários benefícios ao educando. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental (MEC, 1998. p 37):

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

Então, cabe aqui questionar: se perante a lei o ensino de LE é obrigatório somente a partir da quinta série (ou sexto ano) do Ensino Fundamental, por que tantas escolas de nosso Estado oferecem aulas de língua inglesa desde as primeiras séries do Ensino Fundamental (ou até mesmo na Educação Infantil)? Tenho a impressão de que antes de justificativas educacionais coerentes, as escolas estão se preocupando com a demanda comercial - os pais pedem à escola que ofereçam aulas de língua inglesa desde cedo, pois acreditam nas idéias do senso comum e as escolas 'encaixam' a LI no currículo para não correr o risco de perder alunos.

2.2 O Período Crítico

Durante muito tempo as idéias de Chomsky foram decisivas nos estudos da linguagem. É, provavelmente, de sua teoria que surgiu a crença de que quanto mais cedo iniciarmos os estudos de língua estrangeira, melhor.

Ele é, sem dúvida, um dos lingüistas mais respeitados na atualidade, devido a grandes descobertas relativas à aquisição de línguas, tanto materna como estrangeiras. Sua teoria inatista afirma que todos nós possuímos princípios universais que são válidos para todas as línguas humanas. Esse conjunto de mecanismos cerebrais é chamado de Gramática Universal – GU. Eles são inconscientes e, como consequência de seu uso, a linguagem se desenvolve naturalmente nas crianças assim como outras funções biológicas.

É claro que a aprendizagem além de ser a “(...)relação do aprendiz com outras pessoas – uma interação concreta, cultural e histórica(...)” (Giesta, 2007. p. 22), também é “(...)uma construção da mente de cada indivíduo.” (Giesta, 2007. p. 21). Partindo desta idéia de que o conhecimento é construído individualmente, Chomsky sugere que há um período, especificamente na infância e puberdade, no qual nosso cérebro é predisposto à aquisição de línguas.

Developmental changes in the brain, it is argued, affect the nature of language acquisition. According to this view, language learning which occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition or second language acquisition in early childhood. Rather, older learners depend on more general learning abilities – the same ones they might use to learn other kinds of skills or information. It is argued that these general learning abilities are not as successful for language learning as the more specific, innate capacities which are available to young child. (LIGHTBOWN and SPADA, 1999. p.60)⁴.

Depois da divulgação das idéias chomskianas, muitos estudiosos realizaram testes dirigidos a fim de questionar a existência do período crítico, ou ainda, descrever quais seriam as vantagens de iniciar a aprendizagem de língua estrangeira na infância, já que se sabe que também é possível aprender uma outra língua na idade adulta. Catherine Snow e Marian

⁴ Mudanças no desenvolvimento cerebral afetam a natureza da aquisição de língua. De acordo com essa visão, a aprendizagem de língua que acontece depois do período crítico pode não ser baseada nas estruturas biológicas inatas ditas responsáveis por contribuir para a aquisição da primeira ou segunda língua na primeira infância. Além disso, aprendizes mais velhos dependem de mais habilidades de aprendizagem mais gerais – as mesmas que podem ser utilizadas para aprender outros tipos de habilidades ou informações. Acredita-se que essas habilidades gerais não são tão bem sucedidas para aprendizagem da língua como aquelas específicas, capacidades inatas que estão disponíveis para as crianças jovens. (tradução minha).

Hoelfnael, em 1978, como exemplificam Lightbown e Spada (1999), realizaram um estudo na Holanda que tinha como objetivo analisar o desempenho de três grupos, divididos conforme a idade: crianças (3 a 10 anos), adolescentes (12 a 15 anos) e adultos (18 a 60 anos). Os critérios analisados foram, dentre outros, a performance quanto a pronúncia, morfologia, repetição e tradução de frases, compreensão de histórias e a capacidade de criar e contá-las. No final do período de um ano, foram os adolescentes que mostraram a melhor performance de um modo geral quanto a estes critérios.

Entretanto, a maioria das pesquisas citadas por estes mesmos autores citados acima focam o desenvolvimento de aspectos fonológicos (de pronúncia), em geral, concluem que “*younger is better*”⁵. Os critérios adotados para tal afirmação são justificados pelo fato de as crianças apresentarem a performance muito próxima ou igual a dos nativos. Por outro lado, alguns adolescentes e a maioria dos adultos tinham traços de sotaque estrangeiro em sua fala. É possível atribuir tais “*interferências*” não apenas a ausência do período crítico, mas porque os adultos também carregam traços culturais e históricos oriundos de sua experiência de vida (conhecimento de mundo).

2.4 Dominar ou ser dominado?

Cabe aqui fazer uma breve reflexão sobre a importância de aproximar (ou não) seu modo de falar (ou seja, adequar a produção oral aos parâmetros adotados por um grupo de falantes – de um país, por exemplo). Hoje, não há dúvida, os Estados Unidos é o país mais influente mundialmente e, por isso, impôs sua língua e cultura aos demais países. Tal atuação ganhou ainda mais força depois da Segunda Guerra Mundial, bem como explica Rajagopalan (2005, p. 38):

(...) o fato de o inglês ocupar o lugar de destaque no mundo de hoje se explica tanto pela história indiscutivelmente bem sucedida da colonização inglesa – que durou até o fim da guerra a qual acabamos de nos referir (Segunda Grande Guerra) – ou em alguns poucos casos até um pouco mais tarde, como também pela ascensão meteórica dos Estados Unidos da América no mundo pós-guerra, culminando, a partir da derrota da União Soviética, em sua atual posição incontestável como a única superpotência. E o resultado está aí, amplamente reconhecido por todos: a posição absolutamente hegemônica em que se encontra a língua inglesa.

Existem alguns exemplos de como essa língua, de alguma forma, tornou-se a língua

⁵ Quanto mais cedo, melhor. (tradução minha)

mediadora entre culturas diversas. A própria China, que possui uma cultura muito diferente daquelas do ocidente, utiliza a língua inglesa nas negociações comerciais. Rajagopalan ressalta que além de atuar no campo dos negócios, a língua inglesa também é a mais utilizada nas pesquisas científicas no mundo – estima-se que 80% delas utilizam tal língua. Muitos países africanos, por sua vez, elegeram-na como língua oficial na escrita de documentos, mostrando ainda sinais da fragilidade devido à colonização desrespeitadora que sofreram.

Questões sociais e culturais estão em jogo na escolha de qual língua utilizar, pois nenhuma ação está livre de ideologia. Simplesmente ignorar ou negar-se a aprender a LI não resolveria o problema da dominação. Porém, não podemos permanecer passivos diante deste cenário. Ainda segundo Rajagopalan (2005. p. 41):

(...) há uma necessidade urgente de ficarmos atentos aos perigos que representa a expansão descontrolada da língua inglesa no dia-a-dia dos cidadãos dos diversos países do mundo, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância vital de dominá-la, posto que ela já se transformou na língua franca do mundo e, ao que tudo indica, deve permanecer assim durante boa parte do terceiro milênio, já em curso.

Ora, sabendo das enormes proporções que a expansão desta língua tomou – estima-se que dois terços dos atuais usuários da língua inglesa não são falantes nativos-, então, questões como a negação de sotaques provenientes da língua materna do falante não são mais relevantes. Rajagopalan (2005. p. 46) afirma que *“o inglês já está se tornando uma língua, uma propriedade pertencente a todos aqueles que dela fazem uso em qualquer capacidade”*. Portanto, justificar o ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental somente como tentativa de aproximar a pronúncia dos alunos à dos falantes nativos não é justificativa convincente.

2.4 Afinal, quando deve ser iniciado o aprendizado de LE?

Segundo Lightbown e Spada (1999), para cada pesquisador que afirma que a idade e a maturidade do aprendiz seriam as questões principais, outro diz que esses fatores não podem ser separados de questões como motivação, identidade social e outras condições relacionadas ao aprendizado.

Bem como tantas outras decisões, adotar o ensino de Língua Inglesa desde os primeiros anos do Ensino Fundamental traz como consequência aspectos positivos e negativos, cabendo

à escola analisá-los e optar pela melhor alternativa de acordo com a sua realidade e seus objetivos.

Cenoz (2003) (apud GUESTA (2007), p. 88) julga importante salientar que a inserção do ensino de LE não é um projeto que deva ser pensado a curto prazo, mas ao contrário, como um processo longo. Essa autora cita alguns aspectos importantes a serem considerados para o sucesso da aprendizagem nesse contexto:

- compreender que se trata de um projeto em longo prazo porque a introdução precoce implica a necessidade de adaptar o currículo e os materiais das demais séries da educação básica;
- estabelecer objetivos lingüísticos bem definidos para cada ciclo tendo em conta o entorno sociolingüístico, as características do centro escolar e as horas de instrução dedicadas à LE e à língua ou línguas de comunidade;
- aplicar uma metodologia que motive os alunos, que seja adequada para a sua idade e que sirva para que alcancem um alto nível de inglês;
- garantir a formação do professorado tanto no nível lingüístico como metodológico;
- coordenar as programações das áreas lingüísticas, visando favorecer a interdependência entre as línguas e obter benefícios no nível cognitivo e metalingüístico;
- conquistar a implicação e apoio da comunidade escolar para desenvolver o projeto. (Cenoz, 2003. In GUESTA, 2007).

No capítulo seguinte, cito alguns aspectos que justificam a inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental, além de refletir sobre os objetivos que julgo coerentes, de maneira que favoreçam as habilidades lingüísticas e também o desenvolvimento geral da criança.

3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Como havia citado anteriormente, o ensino de línguas estrangeiras é um fenômeno relativamente recente em nosso país. Especialmente tratando-se do ensino para crianças, o assunto torna-se ainda mais 'jovem'. Além de gerar controvérsias quanto às justificativas e aos objetivos que devem ser alcançados, os profissionais que trabalham com este nível não contam com nenhum documento oficial (como os PCN's, por exemplo) e como também encontram dificuldades em encontrar bibliografia de estudos que se proponha a refletir sobre esses assuntos.

Tendo como exemplo a minha formação, em nenhuma das disciplinas que cursei durante os seis anos que permaneci na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi abordado tal assunto. Como é de meu interesse, busquei fazer pesquisas a fim de melhorar minha prática. Porém, muitos professores não têm a oportunidade de se aperfeiçoarem, seja por falta de tempo, dinheiro ou até mesmo, interesse. Muitas vezes o que os orienta são o conhecimento que adquiriram no curso superior (muitas vezes já ultrapassado), a própria experiência, ou ainda, os manuais encontrados nos livros didáticos.

É claro que reconheço que a decisão de implantar ou não as aulas de LE deve ser discutida também com os demais envolvidos nesse processo: pais, alunos e comunidade. Nesse sentido, os educadores devem ser capazes de expor quais serão os objetivos destas aulas e porque elas são importantes para o desenvolvimento dos alunos. A comunidade deve atuar em conjunto, elegendo a língua estrangeira que deveria ser estudada, de acordo também com o interesse dos alunos. E os pais, por sua vez, devem ter o direito de opinar (e aqui eu friso: opinar como forma de mostrar sua opinião, e não fazer exigências), depois de serem orientados pelos profissionais da educação.

3.1 As justificativas

Através de minha prática pude perceber que as características citadas por Halliwell (1998), em seu livro *Teaching English in the Primary Classroom* são facilmente percebidas no trabalho diário com as crianças e que, por isso, podem justificar a inserção da língua

estrangeira nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Conforme esta autora, as crianças:

- têm a capacidade de entender o significado de sentenças, frases, ou até mesmo texto, sem entender individualmente as palavras;
- elas são capazes de criar, mesmo fazendo uso de uma linguagem limitada;
- freqüentemente aprendem de forma indireta;
- sentem prazer e divertem-se com o que estão fazendo;
- possuem uma ótima imaginação;
- adoram, acima de tudo, conversar.

3.1.1 A capacidade de compreender o significado

De acordo com Halliwell (1998) as crianças usam outros recursos (que não apenas a compreensão das palavras) para entender o que está sendo dito. Entonação, gestos, expressões faciais, ações e circunstâncias as ajudam a compreender o que está sendo dito. Usando estas estratégias, elas começam a entender a língua. Na verdade, essa habilidade deve permanecer com os falantes ao longo de suas vidas, já que ela é parte fundamental da comunicação. A diferença é que as crianças ainda fazem uso desse recurso, muitas vezes, na própria língua materna.

Através da minha prática, notei que esse recurso funciona melhor com crianças. Muitas vezes um aluno não consegue entender o significado de uma frase, por exemplo: quando este é uma criança, você faz uso de gestos, mímicas ou explica usando a própria língua alvo e se ele(a) compreende, basta. No caso dos adultos, a maioria das vezes ele(a) precisa ainda da confirmação através da tradução.

3.1.2 Uso criativo de recursos de linguagem limitados

Mesmo nos primeiros estágios da aquisição da língua materna, as crianças são capazes de produzir muito, mostrando-se criativos quanto a formas gramaticais e também quanto a conceitos. Halliwell (1998) cita o exemplo de uma criança de quatro anos, fazendo uso de sua língua materna: *“Switch off the dark. I don’t like the dark shinning”*⁶. As crianças também criam palavras por analogia, ou ainda inventam palavras seguindo a lógica da língua, como no

⁶ “Desligue o escuro! Eu não gosto que o escuro brilhe.” (tradução minha)

exemplo: “Mãe, eu *fazi* todo o tema de casa!”.

Conforme a autora, esse fenômeno é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e os adultos também utilizam tal estratégia quando estão aprendendo uma língua estrangeira. Porém, o medo de se expor ou de arriscar, presente especialmente na fase adulta, impede, por vezes, o uso deste recurso. É através dele que efetivamente construímos a compreensão da linguagem, pois é assim que estamos recombinação e reconstruindo de acordo com as necessidades.

Mas é importante ressaltar que se quisermos manter o senso criativo da linguagem nas crianças, devemos oferecer atividades com situações que: a) façam com que os alunos encontrem alguma maneira de expressar-se na urgência da comunicação; b) encorajem as crianças a criar a língua por si mesmos através de situações imprevisíveis. A pesquisadora cita como exemplo os jogos, pois, além de serem divertidos, criam o desejo de comunicar e também são imprevisíveis.

3.1.3 Capacidade de aprender indiretamente

Para Halliwell (1998), as pessoas aprendem de maneira indireta quando não se dão por conta que estão aprendendo. Esse processo acontece com maior frequência nas crianças e o jogo de adivinhação é um bom exemplo. Enquanto a criança está brincando, sua concentração está engajada em descobrir a palavra ou a frase na qual a outra pessoa está pensando! Assim que a atividade terminar, ela vai ter confirmado as estruturas de frases ou pronúncia de palavras, mas este processo aconteceu de maneira indireta, pois a mente da criança estava focada em adivinhar, não em aprender estruturas da língua. Nas palavras da autora: “*We do not consciously set out to learn it. We acquire it through continuous exposure and use.*”⁷(p.5)

A aprendizagem indireta ou também chamada, aquisição da língua, é responsável pela capacidade de fluência, já que encoraja a produção espontânea. Por outro lado, também é necessário fazer uso da aprendizagem consciente, pois ela é responsável pela precisão da língua. Entretanto, como a capacidade de aprender indiretamente está fortemente ligada com a infância, devemos fazer uso desta estratégia nesse período:

⁷ Não nos preparamos conscientemente para aprender isso. Nós adquirimos a língua através de contínua exposição e uso. (tradução minha)

In general terms, however, it is probably true to say that at primary school level the children's capacity for conscious learning of forms and grammatical patterns is still relatively undeveloped. In contrast, all children (...) bring with them an enormous instinct for indirect learning. (Halliwell, 1998. p. 6)⁸.

3.1.4 O instinto infantil de brincadeira e diversão

Susan Halliwell expõe um exemplo muito interessante quando se propõe a falar desta característica infantil: ele vem de uma turma de alunos entre nove e dez anos. Eles estavam realizando uma atividade sobre 'direções': a professora lia uma seqüência de instruções e os alunos deveriam segui-las no mapa que tinham em mãos, a fim de dizer se as frases sobre a localização de lojas eram verdadeiras ou falsas. Quando a professora entregou o material aos alunos, as frases estavam presas ao mapa por um 'clips'. Uma dupla decidiu utilizar esse objeto, imaginando que ele fosse um carro percorrendo as ruas. Eles faziam o barulho de acelerar, parar e até o "ronco dos pneus" quando dobrava as esquinas.

A primeira reação da professora foi pedir para que parassem com o barulho. Mas, podemos dizer que através destas reações físicas, as crianças estavam dando um significado mais profundo para as meras instruções 'Dobre a direita', 'Ande duas quadras e dobre a esquerda'. O senso de brincadeira e diversão estava proporcionando um uso real para a linguagem, peça fundamental para a construção da língua.

3.1.5 O papel da imaginação

⁸ Em termos gerais, entretanto, provavelmente é verdadeiro dizer que no nível primário da escola, a capacidade das crianças de aprender de maneira consciente formas ou padrões gramaticais é relativamente não-desenvolvida. Por outro lado, todas as crianças (...) trazem consigo um enorme instinto para a aprendizagem indireta. (tradução minha)

É na infância que a criança descobre modelos e dá sentido para as coisas do mundo: *“They test out their versions of the world through fantasy and confirm how the world actually is by imagining how it might be.”*⁹ (Halliwell, 1998. p. 7).

Halliwell afirma que as aulas de línguas estrangeiras devem ter relação com a vida real. Logo, se a fantasia e a imaginação fazem parte do mundo real das crianças, perderíamos muito em deixá-las de fora. Se estimularmos a criatividade da criança e permitirmos que ela faça uso da fantasia, provavelmente esta criança queira dividir o resultado com seus coleguinhas e, nesse sentido é que entra a língua estrangeira como forma de comunicação. Por exemplo, se admitirmos que existe um monstro que vive em uma caverna ilustrada no livro, podemos incentivá-los a pensar em: *‘What is his name?’*, *‘Where is he from?’*, *‘Does he have any friend?’*, *‘How old is he?’*, *‘How does he look like?’*¹⁰, etc...

3.1.6 O instinto de interação e o gosto pela conversa

Parece redundante dizer, mas muitas vezes nós, professores de língua estrangeira, não nos damos por conta que trabalhamos com a língua e, portanto, podemos tirar proveito da necessidade de conversa. O nosso trabalho deve, então, fazer com que o desejo de falar esteja trabalhando ao nosso favor, nunca contra.

Halliwell(1998) ressalta: *Children need to talk. Without talking they cannot become good at talking. They can learn about the language, but the only way to learn to use it is to use it.*¹¹ (p.8)

Portanto, julgo as justificativas citadas acima como coerentes quando propomos um trabalho focado não apenas no desenvolvimento das habilidades lingüísticas, mas também preocupado com o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

⁹ Eles testam as suas hipóteses sobre o mundo de acordo com a fantasia e confirmam como o mundo realmente é imaginando como ele seria.

¹⁰ ‘Qual é o nome dele?’, ‘De onde ele vem?’, ‘Ele tem amigos?’, ‘Quantos anos ele tem?’, ‘Como ele se parece?’, etc.

¹¹ As crianças precisam conversar. Sem conversar elas não conseguem se tornar boas nisso. Elas podem aprender sobre a língua, mas a única maneira de aprender a usá-la é usando-a. (tradução minha).

3.2 Os objetivos

Bem como ressaltado anteriormente, não há documento oficial algum que oriente o trabalho dos profissionais que trabalham com línguas estrangeiras nas séries iniciais. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento criado no final da década de 90 pelo Ministério da Educação, sugere alguns objetivos a serem alcançados a partir da quinta série. No ano de 2006, o mesmo órgão do governo publicou as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e nele levanta-se a questão do conflito de objetivos nas escolas:

Depreende-se da discussão sobre os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica que o objetivo lingüístico é lembrado com maior frequência. (...) Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. (OCMs, p. 90).

E acrescenta a idéia de produção de conhecimento:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação do indivíduo, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (OCMs, p. 90).

Estas considerações têm como público-alvo os adolescentes do Ensino Médio. Mesmo assim, a preocupação com objetivos extralingüísticos está presente. Acredito na mesma idéia defendida por Halliwell (1998): para ela, um bom planejamento de ensino não se preocupa apenas com os conteúdos, mas também com as atitudes. Deveríamos acrescentar aos objetivos lingüísticos (ou seja, aqueles que se preocupam com os elementos da língua que as crianças devem desenvolver) metas relacionadas ao comportamento, experiência de aprendizagem, o ambiente das relações que se desenvolvem ali. A autora afirma que o balanço dado entre esses dois tipos de objetivos varia de acordo com o nível em que trabalhamos: é evidente que no Ensino Médio, devido ao sistema de avaliação, dentre outros fatores, o foco torna-se prioritariamente lingüístico.

Primary language work, in contrast, can give emphasis to attitudes goals. It should not lose sight of the content goals but should at the same time give clear priority to promoting the attitudes and responses mentioned above, i.e. confidence, willingness to 'have a go', risk taking. At primary school we have more freedom to do this because most of us are not yet too tightly constrained by the content focus of the public examination system. It can also be argued that we have a *responsibility* to give high priority to the attitude goals at primary level. After all, if we do not establish risk taking, confidence and general goodwill towards language learning at

this early stage, our colleagues at secondary level will have a very difficult task ahead of them. In all subjects, of course, not just in foreign languages, the learner's response to work is central to their later progress. In languages, however, this aspect is particularly crucial. This is because of the special nature of language. (Halliwell, 1998, p. 11)¹².

Infelizmente, muitos livros didáticos não seguem esta idéia. É o caso do livro *Hello!* que será alvo de análise no próximo capítulo deste trabalho. No texto que está presente no *Manual do Professor*, dentre os sete itens definidos na sessão 'objetivos específicos', apenas dois não se referem diretamente a objetivos lingüísticos:

- proporcionar ao aluno a aquisição de um vocabulário básico, articulado às estruturas essenciais da língua inglesa, a partir de palavras relacionadas a sua realidade imediata;
- promover a prática da língua inglesa de forma contextualizada, próxima à realidade e à faixa etária do aluno;
- estimular a produção oral através de exercícios de *listening and oral practice*, jogos e dramatização, dando-se atenção especial a pronúncia;
- contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, por meio de jogos e atividades que estimulem a memória, o raciocínio, a agilidade mental, a observação e a ação, tornando a aprendizagem mais significativa;
- iniciar o aluno no aprendizado da forma escrita, introduzindo noções gramaticais elementares;
- propiciar atividades interativas entre alunos e professor de forma cooperativa;
- estabelecer uma base para os estudos subseqüentes, dando ao aluno mais segurança nas próximas etapas do aprendizado da língua inglesa. (MORINO, 2005, p. 3 do manual do professor).

Já que defendo a idéia de desenvolvermos atividades que buscam o desenvolvimento de outras habilidades que não apenas lingüísticas, apresento algumas sugestões de como adaptar as atividades propostas por um livro didático, a fim de que elas sejam coerentes com a idéia de desenvolvimento geral do aluno.

No próximo capítulo, discuto a importância de adotar um livro didático, mas especialmente, de julgá-lo como instrumento de trabalho, não como um ditador de verdades.

¹² O trabalho nas séries iniciais, por outro lado, pode dar ênfase a objetivos relacionados a atitudes. Ele não deve perder o foco dos objetivos lingüísticos, mas deveria, ao mesmo tempo estabelecer situações que promovam atitudes como as mencionadas, por exemplo, confiança, disposição de tentar, correr risco. No nível primário da escola, nós temos mais liberdade de fazer isso, pois a maioria de nós não está tão restringida pelo foco nos conteúdos de exames do sistema público. Também é sabido que nós temos a responsabilidade de dar alta prioridade aos objetivos relacionados a atitudes no Ensino Fundamental. Acima de tudo, se nós não proporcionarmos tomada de riscos, confiança e boa vontade em relação a aprendizagem da língua neste estágio inicial, nossos colegas do Ensino Médio terão tarefas difíceis com eles logo depois. Em todas as disciplinas, é claro, não somente na língua estrangeira, a postura do aprendiz para com o trabalho é essencial para o progresso futuro. Nas línguas, entretanto, esse aspecto é particularmente crucial, devido ao aspecto especialmente natural da linguagem. (tradução minha).

4 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é, no meu ponto de vista, um instrumento importante no trabalho docente. Especialmente se considerarmos as condições enfrentadas em muitas escolas, como a escassez de recursos, a impossibilidade financeira de trabalhar com materiais autênticos ou fotocopiados, o pouco tempo destinado ao planejamento das aulas, etc. No entanto, é imprescindível considerá-lo como instrumento. Ora, ele é criado de forma que atenda uma grande demanda de professores, alunos e, por isso, possivelmente apresenta pontos que não se adequam com todas as propostas.

Bem como afirmam Xavier e Urió (2006):

Entende-se que o livro didático é imprescindível no âmbito escolar, mas dependerá da capacidade do professor de (re)interpretá-lo na prática pedagógica, podendo adaptar, complementar, retificar e suplementar o material, criando novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos de acordo com suas reais necessidades. (XAVIER e URIO, 2006, p. 31).

O papel do professor é de importância ímpar no desenvolvimento da disciplina. Portanto, o sucesso de uma aula depende, primeiramente, da capacidade do professor de direcionar as atividades presentes no livro a fim de que sejam coerentes com o projeto pedagógico da escola e com a realidade dos alunos.

Imagine a dificuldade enfrentada por um autor que se propõe a escrever livros didáticos em nosso país: ele enfrentará o desafio de escrever para uma cultura muito heterogênea. Por isso, o professor deve estar apto a fazer a escolha do material mais próximo da sua realidade.

Sabendo que se trata de uma tarefa complexa, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro Didático em 1997 a fim de orientar os professores na escolha do livro didático. Nos primeiros anos desta publicação, a língua estrangeira moderna não era privilegiada pela análise. Entretanto, já é possível contar com o *Guia de livros didáticos: PNLD 2011- Língua Estrangeira Moderna*. Tal documento abrange apenas as séries finais do Ensino Fundamental e, por isso, ratifica mais uma vez a ausência de documentos e diretrizes oficiais para o ensino da LE nas séries iniciais no Brasil.

Halliwell (1998), ciente do desafio que representa tal escolha, apresenta um quadro com algumas perguntas que devem ser respondidas através da escala numérica de 1 a 5 (1 sendo ruim e 5 sendo muito bom). Conforme a autora, depois de responder a este questionário, o(a) professor(a) é capaz de ter uma visão melhor dos livros, comparando-os e chegando a uma

decisão coerente.

O questionário que segue é uma adaptação criada por mim, já que o questionário original está escrito na língua inglesa:

Do ponto de vista do(a) professor(a)	1	2	3	4	5
As prioridades deste livro são as mesmas que as suas? Por exemplo, se você considera importante a aprendizagem através da comunicação, este livro proporciona atividades de interação natural? Uso real da língua?					
Este livro propõe atividades de acordo com o que ele diz propor? Por exemplo, se o livro se propõe a trabalhar com o uso real da linguagem, ele traz atividades em duplas, as quais realmente envolvem comunicação e não apenas diálogos prontos?					
Este livro é claramente estruturado e seqüenciado?					
Este livro proporciona revisão dos pontos mais importantes?					
Existe material extra, os quais você não consegue ter acesso? Por exemplo, materiais autênticos, gravações de falantes nativos, etc.					
Ele oferece idéias práticas?					
Este material proporciona um balanço entre as habilidades de 'listening', 'reading', 'speaking' e 'writing' que se encaixam com as suas necessidades?					
Ele lhe ajuda a criar avaliações se elas são exigidas pela sua escola?					
Este livro trabalha desconstruindo estereótipos sexuais, raciais ou culturais?					
Do ponto de vista dos alunos:					
Este livro parece interessante e divertido?					
As crianças são capazes de entender facilmente o que devem fazer?					
Este livro os incentiva a serem independentes?					
O livro proporciona atividades em que os alunos possam					

desenvolver outras habilidades que não somente as linguísticas?					
-----------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Quadro 1 - O que este livro lhe oferece?

Fonte: adaptado de Halliwell, 1998.

Depois de respondê-lo, o professor deve fazer uma reflexão considerando cada ponto, conforme sua necessidade. A autora exemplifica da seguinte maneira: o livro que não oferece material extra autêntico pode ser adequado para um professor que tem possibilidade de supri-lo com folhetos, jornais, etc, que são materiais autênticos. Por sua vez, esse item torna-se imprescindível para aqueles que não têm acesso a este tipo de material. Outro ponto que deve variar é o relacionado ao desenvolvimento de avaliações, já que nem todas as escolas exigem avaliações formais nesta fase.

Enfim, analisando as respostas e comparando-as com a necessidade de cada realidade, é possível fazer uma boa escolha. A autora ainda ressalta que é possível criar outras perguntas, de acordo com a necessidade. Por exemplo, se a escola exige que o professor ofereça tarefas de casa com grande frequência, seria importante acrescentar a pergunta: “Este material propõe tarefas para serem realizadas em casa?”.

4.1 Análise de materiais didáticos e sugestões para a melhoria do trabalho docente

Como julgo o papel do professor essencial para o sucesso do livro didático, me proponho a fazer uma breve análise de um livro de quarta série do Ensino Fundamental. O livro escolhido é *Hello!*, escrito por Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria, publicado pela editora Ática. A escolha do livro não seguiu critérios muito rigorosos, mas levei em consideração que ele traz em anexo um denso manual do professor que discute (ou sugere) objetivos a serem alcançados (já citados na seção anterior), a justificativa da inclusão da disciplina, a maneira de avaliar, cronograma e sugestões de atividades extras. Analisar o discurso presente nestes textos seria uma ótima idéia para os que se interessam pela área de análise do discurso, mas a proposta aqui é outra: meu objetivo é apontar algumas atividades e refletir se elas estão ou não de acordo com os objetivos que tracei no terceiro capítulo deste trabalho, objetivos estes que julgo coerentes para o ensino de LE no Ensino Fundamental. Aquelas atividades que cabem nesta proposta, podem servir como sugestão, caso o leitor seja

professor de língua inglesa. As que não se adequarem, sugiro alguma maneira de redirecioná-las.

Começo minha reflexão analisando um aspecto presente ao longo de todo material: todas as oito unidades iniciam com um texto do gênero de história em quadrinhos. Ao mesmo tempo em que essa opção organiza e cria certa rotina de trabalho, há restrição da oportunidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais. Na unidade 5 - 'A birthday party', duas meninas conversam no telefone e combinam uma festa de aniversário.

Unit 5 A Birthday Party

Warm up
Converse com seus alunos sobre festas de aniversário. Procure saber como gostam de comemorar e como foram as últimas festas. Pergunte o que acham mais importante: a presença dos amigos e parentes, as comidas e bebidas, as brincadeiras, as presentes... Pergunte também qual foi a festa da qual mais gostaram.

Peca que os alunos observem atentamente as ilustrações e façam uma leitura silenciosa do diálogo.

75
Em seguida devem ouvir o CD, relaxando e que observem na ilustração com o que dizem. Faça frases sobre o que viram para facilitar a compreensão e a construção do diálogo. Peça que os alunos repitam as frases durante as pausas, individual ou coletivamente.

What about planning a birthday party?
Promova uma dramatização de diálogo com o auxílio das músicas. Incentive a participação de todos e considere esta atividade no processo de avaliação.

Carol is organizing her birthday party.

Comic strip dialogue:
Kitty: Hello! Is that you, Kitty?
Carol: Yes... Carol?
Kitty: Yes! I hope you come to my birthday party, Kitty.
Kitty: When is your birthday?
Carol: Next Sunday, April, 25th.
Kitty: What time?
Carol: At 4:00 p.m.
Kitty: Where is the party?
Carol: At home - 24, Ford Street.
Kitty: OK, thanks!
Carol: You're welcome.
Kitty: Good-bye, Kitty.
Carol: See you on Sunday.
Kitty: Bye-bye, Carol!

Figura 1- História em quadrinhos

Fonte: Morino, 2005.

A unidade é apresentada pelo texto em quadrinhos e retrata diálogos diretos entre as meninas. Entretanto, no final desta unidade de trabalho, há a proposta de escrita de um convite de aniversário. Ora, se a criança não teve ainda o contato com tal gênero, como conseguiria produzir um texto de tal formato? Assim, sugiro que o(a) professor(a) produza um pequeno convite de aniversário com as mesmas informações trazidas pelo texto em quadrinhos, a fim de trabalhar com um novo gênero textual e, ao mesmo tempo, preparar-se para a proposta de produção textual. Ou ainda, que essa produção seja realizada em aula pelos alunos e o professor, a fim de privilegiar o conhecimento dos alunos sobre o gênero 'convite de aniversário' em sua própria língua.

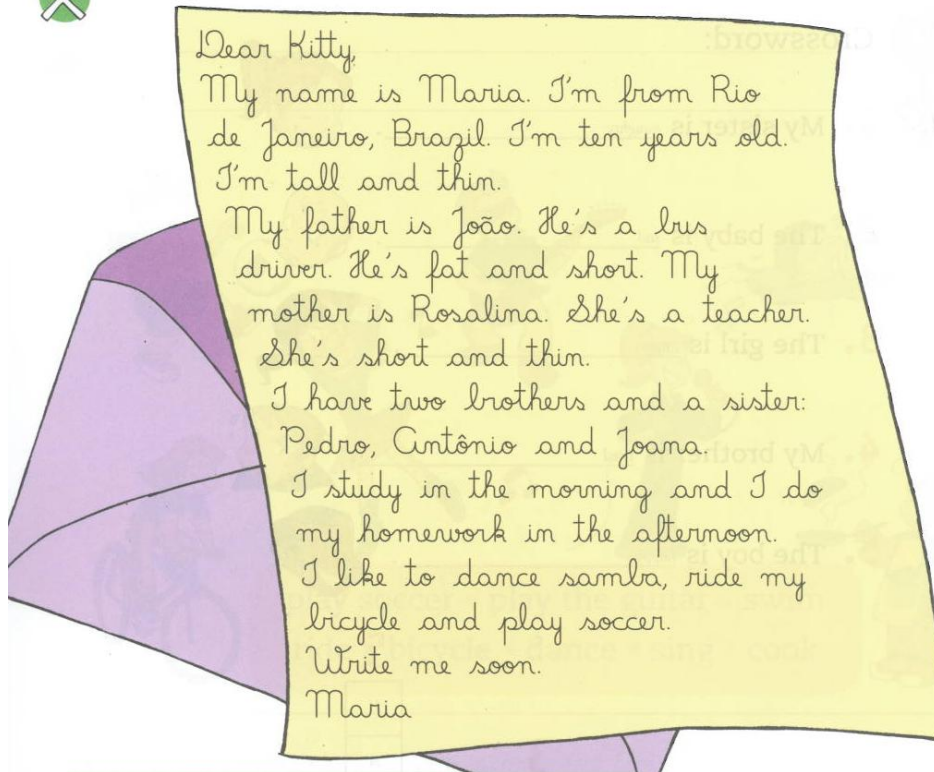


Figura 2 - Convite de aniversário
 Fonte: Birthday invitation, 2010.

Além de enriquecer o conhecimento lingüístico, também poderíamos discutir questões relacionadas à cultura, como por exemplo, a personagem escolhida pra a decoração da festa. Se a menina fosse americana, poderia usar como personagens a Turma da Mônica, ou a turma do Co-có-ri-có? Esses personagens brasileiros são conhecidos no exterior? Quais são os personagens que não são de nosso país, mas que você conhece? De onde eles são? Como você sabe disso? Alguns personagens interessantes que trazem marcas da sua cultura são: Chaves, Pica-pau, Pucca, Naruto, etc.

Alguns professores poderiam argumentar que produzir tal material não é tarefa fácil, já que ela exige algum domínio de recursos tecnológicos, mas mesmo aqueles que não saibam realizar download ou editar figuras da internet, poderiam optar por produzi-lo à mão. Além disso, a produção de textos de apoio não é tarefa obrigatória em todas as unidades, já que o próprio livro oferece por vezes textos extras, como o ilustrado abaixo:

8 Maria is a friend of Kitty. Read her letter and write T for true or F for false:



- a Maria is from Rio de Janeiro. T
- b Maria is fat and short. F
- c Rosalina is tall and thin. F
- d Maria has 2 brothers and 3 sisters. F
- e Maria studies in the morning. T
- f João is a bus driver. T
- g Maria likes to sing and cook. F



Figura 3 - Carta para a amiga
Fonte: Morino, 2005.

Em tal tarefa, além das sentenças que devem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, o professor poderá trabalhar outros aspectos lingüísticos (como a organização deste tipo de texto, o uso da letra cursiva como marca de um texto informal, a organização dos parágrafos de acordo com a temática, etc). Quanto aos aspectos sociais, é possível desenvolver um pequeno projeto que estimule a troca de cartas entre os colegas, a fim de criar laços afetivos,

ou ainda, acessar a internet e encontrar um *pen-pal*¹³, como forma de contato com falantes nativos da língua ou outros falantes do inglês como língua estrangeira.

Quanto a atividades orais, destaco a presença de rimas e músicas no final de cada unidade. Tais propostas incentivam as crianças a brincar com a língua e, através de sua capacidade de aprender de maneira indireta, são capazes de internalizar estruturas da língua enquanto cantam, dançam ou fazem mímicas, além de trabalharem com pronúncia e entonação.

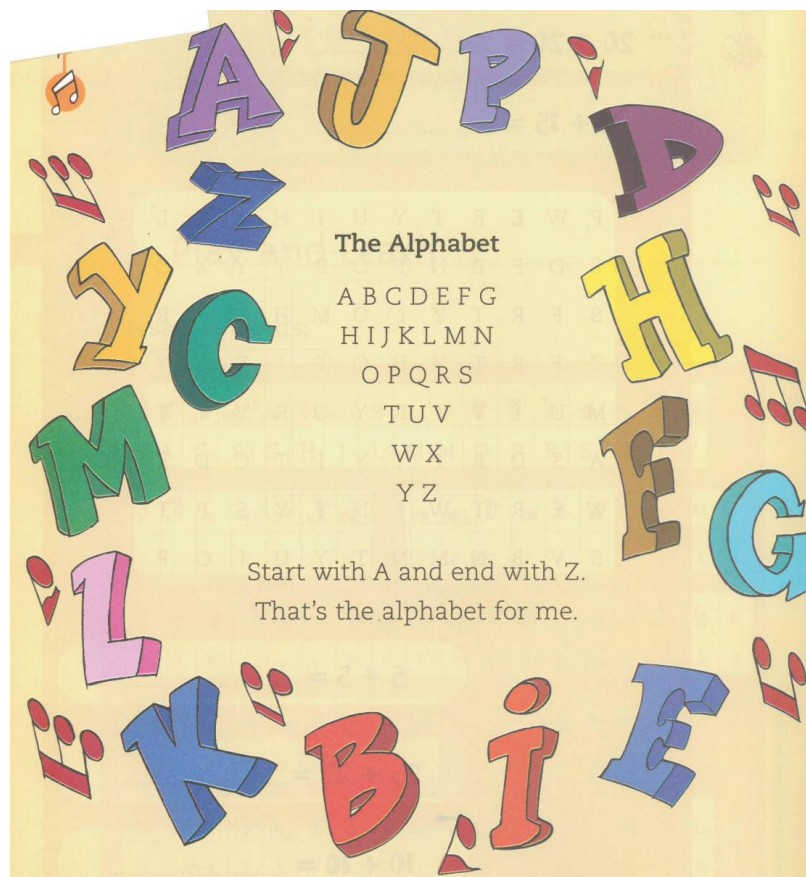


Figura 4 - *The Alphabet song*

Fonte: Morino, 2005.

É possível complementar histórias, ou qualquer outro tipo de gênero textual com os trava línguas. Há centenas deles disponíveis na internet: basta o professor acessar um site de busca e procurar por *tongue twisters*. Por exemplo: “*I saw Susie sitting in a shoe shine shop. Where she sits she shines, and where she shines she sits.*” ou “*Luke's duck likes lakes. Luke Luck licks lakes. Luke's duck licks lakes. Duck takes licks in lakes Luke Luck likes. Luke Luck*

13 Pen pal é uma expressão em inglês que designa um conceito que tem como base a amizade por correspondência. O pen pal (literalmente: amigo de caneta) é alguém com quem falamos pelo meio escrito, podendo ser ou não uma pessoa com quem já nos encontramos fisicamente. (Wikipedia, 2010).

takes licks in lakes duck likes.

Atividades de escrita de palavras, como os meses do ano, como a que se propõe a atividade que segue abaixo, pode ser adaptada a fim de discutir aspectos culturais tanto de nossa cultura, como os de culturas de países falantes da língua inglesa.

12 Crossword: *Os nomes dos meses deverão ser escritos de acordo com a ordem cronológica.*

August • February • November • April • March • July
June • September • May • January • December • October

1st J A N U A R Y
U O R
N V C
E E H

2nd F E B R U A R Y
F E B R U A R Y
F E B R U A R Y

3rd M A R C H
M A R C H
M A R C H

4th A P R I L
A P R I L
A P R I L

5th M A Y
M A Y
M A Y

6th J U N E
J U N E
J U N E

7th J U L Y
J U L Y
J U L Y

8th A U G U S T
A U G U S T
A U G U S T

9th S E P T E M B E R
S E P T E M B E R
S E P T E M B E R

10th O C T O B E R
O C T O B E R
O C T O B E R

11th N O V E M B E R
N O V E M B E R
N O V E M B E R

12th D E C E M B E R
D E C E M B E R
D E C E M B E R

Livro para análise do Professor. Venda proibida.

Figura 5 - Cruzadinha dos meses do ano

Fonte: Morino, 2005.

Na minha opinião, ao invés de organizar os meses de acordo com a ordem cronológica, o(a) educador(a) poderia propor charadas como: *In Brazil, we celebrate typical festivals: people eat popcorn and they dance and play around the bonfire. In the USA, people don't celebrate it, but they have a big party because of Independence Day.*¹⁴

Em escolas em que é viável realizar fotocópias para os alunos, o trabalho extra consiste em criar e digitalizar as frases. Já naquelas onde não é possível reproduzir uma cópia para cada aluno, é possível fazer tais charadas em folhas A3, por exemplo. Tal atividade deve tomar alguns minutos do planejamento semanal, mas este material pode ser reutilizado em outras situações.

Outra atividade que se mostrou eficiente ao longo dos meus cinco anos de experiência

¹⁴ No Brasil, nós celebramos festas típicas: as pessoas comem pipoca, dançam e brincam próximos a fogueira. Nos Estados Unidos, eles não comemoram isso, mas eles fazem uma grande festa por causa do dia da Independência.

com as crianças foi a proposta de entrevista. Ela pode ser adaptada para várias temáticas, como: qual é a sua fruta (cor, esporte, etc) preferida, o que você faz em cada dia da semana, etc.

Extra Activities

1 Interview: Os alunos devem apenas assinalar no quadro as preferências de seus amigos e depois apontar o item mais votado.

Ask five friends about good things they do in spare time.

name	play soccer	play volleyball	swim	ride a bike	read	dance	play video games	have a talk

Figura 6 - Entrevista
Fonte: Morino, 2005.

É claro que os alunos devem ser orientados antes do início desta tarefa. Para isso, o(a) professor(a) pode ilustrar no quadro as perguntas que serão necessárias como “What's your name?”, por exemplo. Além disso, seria necessário dizer que eles deveriam colocar “Do you..” antes de cada atividade, e isso bastaria. Aquela sede de 'gramática' presente em alguns(as) educadores(as) deve ser calada, pois não é necessário dizer: “(...) O verbo 'do' é o verbo auxiliar para formarmos frases interrogativas no tempo verbal Simple Present, e que no caso da pergunta ser dirigida a terceira pessoa do singular, o verbo sofreria a flexão e assumiria a forma 'does' (...)” Julgo essa formalidade gramatical desnecessária nesta fase.

A incompletude do livro didático pode ser vista ainda como oportunidade de adequar a

prática com a temática desenvolvida nas outras disciplinas no currículo ou de acordo com as situações apresentadas pelo grupo. Por exemplo, percebi através de minha experiência, que as turmas de quarta série normalmente mostram traços de competitividade entre os alunos. Nesse caso, por exemplo, poderíamos propor uma atividade como a que segue:

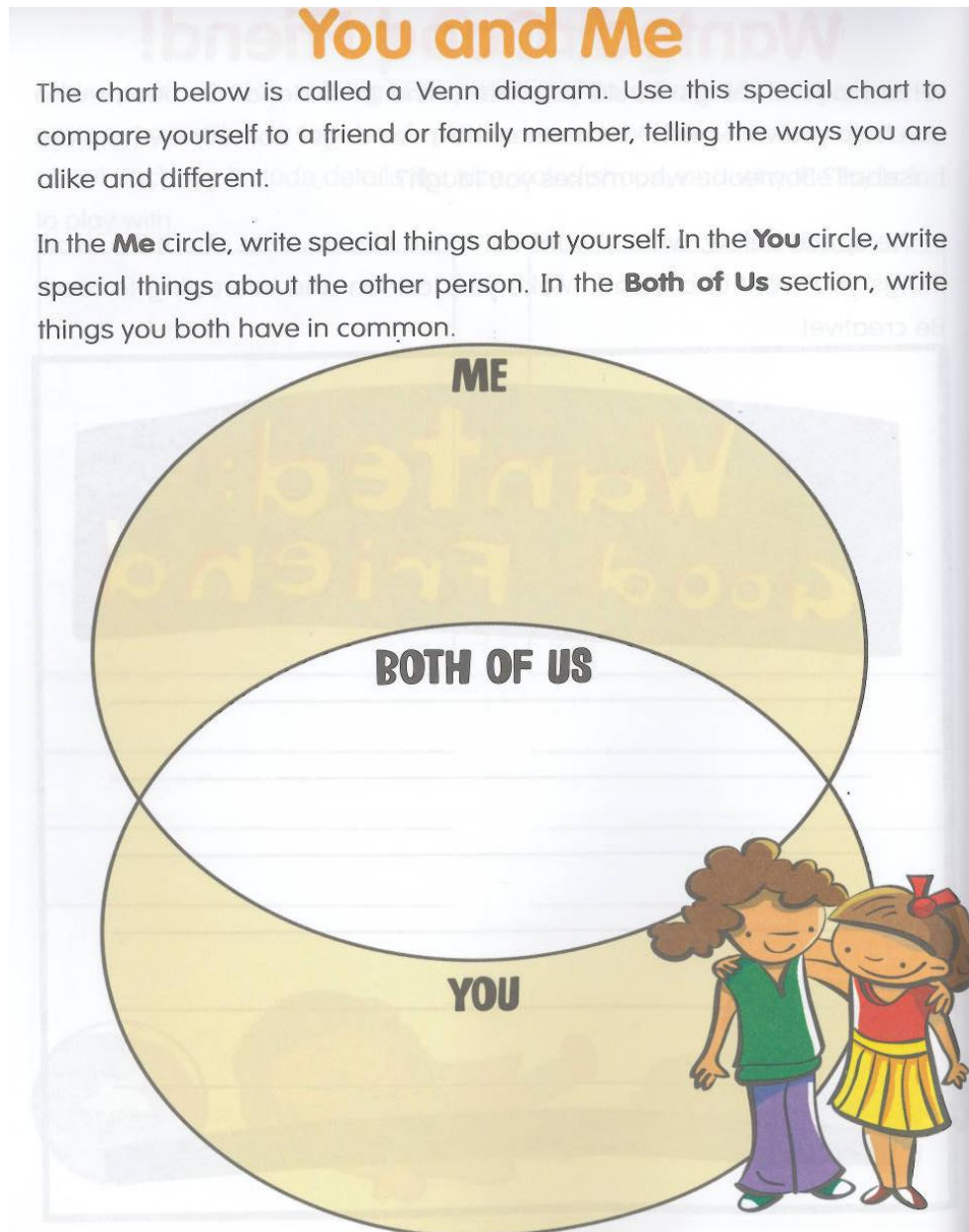



Figura 7 - *You and me*
Fonte: Hood, 2004, p. 50.

Mais do que o trabalho com o vocabulário, esta tarefa abre discussão sobre as diferenças e, por isso, podemos ainda trabalhar com a diversidade e incentivar a tolerância entre as pessoas.

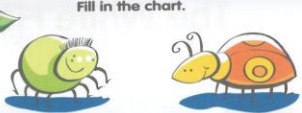
Em grupos que se destacam pela curiosidade em relação à ciência, textos que tratam de assuntos relacionados às ciências biológicas serão bem vindos, como forma de trabalhar com textos do gênero informativo, além de alimentar ainda mais a curiosidade dos alunos quanto às descobertas no mundo científico.

Spiders and Insects



Some people think that spiders are insects, but they are not. Insects have only six legs, but spiders have eight. Insects have three body parts: the head, the thorax, and the abdomen. Spiders only have two body parts: the abdomen and the head. Spiders can have as many as eight eyes, but insects only have two. Unlike insects, spiders do not have wings.

Fill in the chart.



	SPIDERS	INSECTS
Number of legs:		
Number of body parts:		
Names of body parts:		
Number of eyes:		
Do they have wings?		


Figura 8 - *Spider and Insects*
 Fonte: Thompson, 2004, p. 24 e 25.

Por fim, cito um exemplo de atividade que envolve a produção de textos de propaganda. O trabalho pode ser iniciado com uma pesquisa nas embalagens de produtos presentes nas casas dos alunos: eles devem encontrar palavras da língua inglesa e criar hipóteses quanto à escolha desta língua para formar a propaganda ou até o nome dos produtos.

Depois, os alunos podem procurar o significado destas palavras em um dicionário e por fim, criarem uma propaganda como sugere a proposta a seguir:

Buy, Buy, Buy!

Have you ever seen a magazine or TV ad? Ads try to tell us to buy things. Often, ads use exciting words and pictures to sell their goods.



Choose one of the items below. Write an ad to sell this item. Draw a picture to go with your ad. Use exciting words and pictures!

1. Mr. Smith's Super Sticky Pet Brush
2. Speedy Skater's Flying Skateboard
3. Acme's Glow-in-the-Dark Toothbrush

Figura 9 – *Buy, buy, buy*
 Fonte: Hood, 2004, p. 59.

Estes três últimos exemplos de atividades foram retirados de livros destinados a alunos de segunda série, que possuem a língua inglesa como língua materna. Julgo estas atividades criativas, mas acima de tudo, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança, já que trazem atividades relacionadas à consciência ambiental, ao senso crítico, à convivência social, etc. Além disso, elas possibilitam a criação de trabalhos interdisciplinares.

Há várias maneiras de ter acesso a materiais autênticos. A internet é, sem dúvida, a de acesso mais facilitado. Criações de materiais também são sempre bem-vindas: muitas vezes eu encontrei materiais que julgava adequados, mas estavam disponíveis somente na Língua Portuguesa. Então, adaptava-os para trabalhar com língua inglesa.

Enfim, espero que através destes poucos exemplos possa ter ilustrado de que maneira acredito que o trabalho pode ser melhorado através de atividade direcionadas. Não haverá material didático capaz de satisfazer nossas necessidades por completo, mas podemos encarar este fato como uma oportunidade de criar e aproximar nossa prática à realidade dos nossos

alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que as características infantis possam tornar o processo de aquisição de língua inglesa prazeroso, significativo e espontâneo. Desta forma, mostro-me a favor da inserção das aulas de língua inglesa nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Por acreditar também que as crianças têm uma infinidade de habilidades a serem desenvolvidas nessa fase, afirmo que LI deve servir como instrumento. Através do inglês, o aprendiz pode desenvolver sua consciência crítica, ambiental e o senso social, por exemplo.

Reitero que não há livro didático capaz de suprir todas as necessidades, tanto as dos alunos como as dos professores, mas que é possível fazer bom uso dele adaptando e adequando as atividades propostas a nossa realidade.

Espero ter contribuído de alguma maneira para o trabalho dos profissionais que se propõem a trabalhar com a língua inglesa de primeira a quarta séries, de maneira a propor uma reflexão sobre as práticas escolares. Além disso, chamo a atenção para a necessidade de que lingüistas e pesquisadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das LEs aprofundem os estudos e criem parâmetros que possam guiar o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BIRTHDAY INVITATION. Disponível em: <<http://invitationland.com/free-invitation-maker.html?cardtoload=52>>. Acesso em: 18 maio 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Moderna**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de dia de mês de 1996. Casa Civil Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMs)**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998.

COELHO, H.S.H. “*É possível aprender inglês na escola?*” *Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. In: BARCELOS, A.M.F. & ABRAHÃO, M.H.V (orgs) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professor**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GIESTA, L. Caporlúngua. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

HALLIWELL, Susan. **Teaching English in Primary Classroom**. 7. ed. Edinburgh Gate [England]: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

HOOD, Christine. *Writing Skills*. New York: Flash Kids, 2004.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

MORINO, E. Canesi; FARIA, R. Brugin. **Hello!**: livro do professor. Ed. ref. São Paulo, SP: Ática, 2005..

RAJAGOPALAN, K. *O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela*. In: JORDÃO, C., GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

SCOTT, Wendy A. **Teaching English to children**. 21. ed. Edinburgh Gate [England]: Pearson Education Limited, 2007.

THOMPSON, Michelle. **Reading Comprehension**. New York: Flash Kids, 2004.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine W. *O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?* In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 45(1): 29-54, Jan./ Jun. 2006.

WIKIPEDIA. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Amigo_por_correspond%C3%Aancia>. Acesso em: 18 maio 2010.