



## Língua inglesa em anos iniciais da educação básica pública: (re) pensar o planejamento para alcançar objetivos de aprendizagem significativa

Leandra Ines Seganfredo Santos<sup>1</sup>  
(UNEMAT/Sinop)

**Resumo:** O texto apresenta resultados de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças de anos iniciais da Educação Básica de escolas públicas municipais em Sinop/MT. O trabalho discute habilidades almejadas no desenvolvimento deste ensino, perpassando pelas questões que norteiam a organização da sala de aula, seleção e oferta de atividades. Apresenta, ainda, a importância do planejamento de aulas, na tentativa de se delinear e alcançar objetivos que visem uma formação significativa (VYGOTSKY, 2001) e uma proposta de ensino-aprendizagem desenvolvida por meio da pedagogia de projetos (LEVENTHAL, et al, 2007; BRASIL, 1999). As análises realizadas de dados coletados com um grupo de docentes, participantes do processo de formação continuada no NEPALI (Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa), revelam que utilizam diferentes metodologias e materiais na prática pedagógica e procuram relacionar os conteúdos escolares com o contexto dos alunos. Mostram, também, a predominância pelo desenvolvimento da habilidade escrita. Consequentemente, aparece pouco uso da língua inglesa durante as aulas, caracterizado-se o ensino, sobretudo, pela aquisição do léxico. Entretanto, as propostas de ensino-aprendizagem por meio de temas e da pedagogia de projetos mostraram-se interessantes ao proporcionar-lhes um ensino desafiador e significativo, despertando-lhes o interesse pela aprendizagem da língua.

**Palavras-chave:** Língua inglesa para crianças, planejamento, pedagogia de projetos de aprendizagem.

**Abstract:** This text presents the results of research on the teaching and learning of English to children from the first years of basic education in public schools. It discusses the teaching skills to be developed, as well as classroom organization and possible activities to be offered. It also presents the importance of teacher's planning of foreign language classes for children in an attempt to outline and reach goals that address significant education (VYGOTSKY, 2001). It shows a teaching and learning of English proposal developed according to a pedagogy of learning projects (LEVENTHAL, et al, 2007; BRASIL, 1999). The analyses were collected from a group of teachers that attend a course at NEPALI. It is possible to notice that they use different methodologies and materials in their daily work, and also try to establish a relation between contents and students' reality. The data also reveal the predominance of the development of writing skills, and little use of English beyond the proposed content. However, the proposal of teaching and learning through themes and the pedagogy projects is interesting and provide them with a challenging and meaningful learning. The methodology arouses their interest in learning the language.

**Keywords:** English language to young learners, planning, pedagogy of learning projects.

---

<sup>1</sup> leandraines@hotmail.com



## **1. Introdução**

A oferta de ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) em anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) público (ver, por exemplo, Santos, 2009; Rocha, 2006, 2008; Marins, 2005) tem aumentado consideravelmente. No caso do Brasil, em muitas escolas, de vários municípios, os alunos estão inseridos em um contexto de aprendizagem regular de LE e dependem basicamente deste ambiente para estarem expostos à língua. Este fator implica ampliação da necessidade de pesquisas que se dediquem ao estudo de aspectos relacionados ao tema.

Neste sentido, a proposta deste artigo é apresentar e discutir experiências de docentes de Língua Inglesa (LI) em um contexto específico de ensino, com base no fazer pedagógico de um grupo de professoras de Língua Estrangeira para crianças (LEC), todas participantes de um projeto interinstitucional de formação continuada (NEPALI – Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa). Os dados analisados fazem parte de minha tese de doutorado, fruto de um estudo qualitativo com docentes da rede municipal de ensino de um município norte-matogrossense que oferta LI a partir do primeiro ano do ensino fundamental, desde 2002. Cinco professoras que lecionam em anos iniciais compõem o grupo de sujeitos para a pesquisa e foram acompanhadas em suas práticas docentes em turmas do primeiro e quinto anos, durante um ano letivo (2008), por meio de observação e registro em diário reflexivo. Também foram realizadas quatro sessões reflexivas (SR) entre a pesquisadora e docentes, gravadas em áudio e vídeo e entrevistas individuais (E). Neste recorte, entretanto, socializo na íntegra apenas uma das aulas da professora Verdade (nome fictício)

De forma breve, o texto discute estratégias e habilidades para o ensino de LEC, a relevância do espaço físico e das atividades propostas e a importância do professor no planejamento das aulas, em uma busca constante por diferentes e significativas metodologias de ensino-aprendizagem. Em tentativa de socialização de experiências observadas, o artigo apresenta o desenvolvimento de uma aula baseada no tema “water”.



## 2. Língua Estrangeira para crianças: discutindo estratégias e habilidades

Pesquisadores em LEC (Pinter, 2006; Phillips, 2003, por exemplo) apontam que aulas devem oferecer-lhes oportunidade de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades ao contemplarem atividades que envolvam audição/escuta, fala, escrita e leitura.

Dentre as estratégias, destacam o desenvolvimento de estratégias sociais e afetivas, de forma que os aprendizes adquiram consciência de como sua aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, o que implica confiança e autoestima, que podem ser alcançadas mediante criação de ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor, que, é visto, principalmente pelas crianças mais jovens, como fonte de motivação. Para tanto, faz-se necessário dar mais espaço e tempo às crianças durante as aulas, ou seja, envolvê-las no processo de tomada de decisão.

Quanto às habilidades, Cameron (2001, p. 17-19) discute um modelo de linguagem proposto para o ensino de LEC convergente com aquele preconizado por Vygotsky (1993) visto como discurso, “linguagem em uso”, em que a criança, exposta ao aprendizado de LE ainda bastante jovem, depara-se especialmente com a linguagem falada. Para Rocha (2006, p. 133), Cameron sugere uma divisão alternativa que “busca transcender o ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades em conjunto com a gramática e o vocabulário, em favor da prática natural da linguagem, em situações reais de uso”. Na divisão, a autora separa a aprendizagem de habilidades orais da aprendizagem da língua escrita (letramento). Desta forma, corroboro com Cameron (2001, 2003) e Rocha (2007, 2008), de que o aprendizado não ocorre compartimentada e isoladamente, haja vista sua dimensão inter e transdisciplinar.

Neste sentido, atividades de audição “são extremamente importantes em aulas de línguas, ao proverem uma fonte rica de dados linguísticos com os quais as crianças começam a construir sua própria ideia de como a língua funciona” (PHILLIPS, 2003, p. 17). Aprendizes de línguas, especialmente iniciantes, entendem mais do que conseguem falar e não devem ser cobrados quanto à escrita ou fala sem que estejam preparados para tal. É aconselhável que os professores usem a língua-alvo em sala de aula, além de outras ferramentas, como figuras, por exemplo, provendo, desta forma, *input* que possibilite a familiarização das crianças com os sons da nova língua, processo similar ao que acontece nos primeiros anos de vida, quando adquirem sua LM, apresentando a fala do professor importante função afetiva e moldando convenções sociais ao cumprimentar, elogiar e encorajar os alunos na língua-alvo. O



desenvolvimento desta habilidade, tal como as demais, não é tão simples, especialmente no caso de propor atividades para jovens aprendizes, cujos professores nem sempre têm certeza de como e por onde começar. Neste sentido, atividades como ouça e responda, mestre manda, ouça e desenhe, ouça e pinte, conte histórias, dentre outras, “não somente possibilitam prática auditiva excelente, mas também oferecem oportunidades para incorporar na turma de LE inteligências múltiplas por meio de colagem, pintura e confecção de objetos simples” (PINTER, 2006, p. 50-51).

A oralidade só pode ser desenvolvida e compreendida mediante uso da linguagem de forma significativa, no contexto em que seus falantes estão inseridos. Assim, tanto a audição quanto a fala são usos ativos da linguagem; a primeira, para acessar significados de outros indivíduos e a segunda, para expressar-lhes significados (Cameron, 2001). Contudo, esta é uma habilidade que professores, geralmente, acham difícil de desenvolver, talvez pela própria dificuldade que muitos deles encontram em se expressarem oralmente em LE. Os alunos precisam conhecer uma série de diferentes elementos da língua, como vocabulário, estruturas, funções etc, para conseguirem dizer o que almejam. Neste caso, Phillips (2003) aconselha que se ensine primeiramente pequenas frases que envolvam a linguagem cotidiana de sala de aula, comandos, solicitações, cumprimentos, dentre outros, oportunizando às crianças se acostumarem com o som e ritmo da língua. É indispensável ao aprendiz conhecer as razões pelas quais está desenvolvendo a atividade e que, com o passar do tempo e envolvimento com a língua, aumentará sua capacidade em usá-la e manipulá-la, passando, a produzir narrativas e descrições, a desenvolver pesquisas, atividades de contar histórias, de lacunas de informação e trava-línguas, por exemplo.

A oralidade é a principal fonte linguística na aprendizagem da criança, mas a fonte impressa é a segunda mais importante. Crianças na faixa etária dos cinco aos sete anos encontram-se em fase de alfabetização/letramento em sua própria LM, período de descobertas da escrita e decodificação dos signos, sua relação com os aspectos sonoros, enfim, de aprendizado da leitura (VYGOTSKY, 2001). A leitura em LE pode ser desencadeada de diferentes maneiras, por meio do aprendizado dos sons e letras, leitura de palavras, mediante uso de *flashcards*, ou, ainda, de frases, desde que veiculem sentido e não sejam apresentadas isoladas. Uma técnica que pode ser usada pelos professores, com crianças pequenas e iniciantes na aprendizagem de LE, e, conseqüentemente, de leitura nesta língua, é a leitura



audível de histórias de livros com figuras, em que o professor mostra as palavras e os desenhos enquanto lê, possibilitando-lhes associar sons e significados com símbolos escritos.

Embora estudiosos (Cameron, 2001 e Phillips, 2003, por exemplo) apontem que, em geral, é desejável que se introduza a aprendizagem de LE pela audição e fala primeiramente, depois a leitura e, por fim, a escrita, o que temos presenciado nas escolas é o caminho inverso, já que desde o primeiro ano as crianças são convidadas a escreverem na língua-alvo. A escrita em LE é capaz de adicionar outra dimensão ao processo de aprendizagem, em que aos estímulos visuais e auditivos, acrescentam-se os táteis, de produção com as próprias mãos, o que permite expressar personalidade, consolidar a aprendizagem em outras áreas, auxiliar na memória e desenvolvimento consciente na língua.

Não menos importante é a discussão acerca do ensino de vocabulário e gramática. Crianças aprendem palavras rapidamente, mas o aprendizado de estruturas, cujo uso é menos óbvio, ocorre mais lentamente. Cameron (2001) considera o desenvolvimento de vocabulário e gramática indissociável, sendo o primeiro imprescindível para o aprendizado e uso da segunda. Ela explica que um vocabulário útil é essencial à aprendizagem de LE no nível primário e informações gramaticais são veiculadas por meio dele, embora a aquisição seja primeiramente no âmbito oral, haja vista uma visível demora para a aquisição de seu significado. A mesma estrutura pode ser repetida várias vezes, não como mera repetição, mas mediante exploração de diferentes contextos significativos com uso de vocabulário diverso. As crianças poderiam, então, conhecer e usar a(s) palavra(s) em contextos relevantes, a fim de “fixá-la(s)” na mente, construindo uma “rede de vocabulário” (PHILLIPS, 2003). Defendo, pois, um ensino em que tanto a gramática, quanto o vocabulário sejam ensinados no contexto, com base na necessidade do grupo e da maneira mais simples possível, e que sejam ofertadas oportunidades às crianças de uso da língua aprendida.

### **3. Relevância do espaço físico e das atividades propostas em aulas de LEC**

Ao levar em consideração a natureza multissemiótica da linguagem, Rocha (2006, 2007, 2008) propõe um modelo de ensino de LEC que promova o desenvolvimento da interculturalidade, embasado na criação de agrupamentos de gêneros discursivos, relacionados a três sistemas de atividades, denominados de gêneros que fazem cantar, brincar e contar.





É certo que não aprendemos apenas de uma forma, portanto, é típico do ser humano lançar mão de diversas estratégias para alcançar seus objetivos e, no caso de crianças aprendendo uma LE, não é diferente. Uma dessas estratégias é o uso de frases ou expressões que aprendem ouvindo outras pessoas em situações distintas. São o que comumente chamamos de *chunks*, quer dizer porções/pedaços da língua que são usados na conversação, extremamente úteis em estágios iniciais de aprendizagem de línguas, visto que habilitam os aprendizes a participarem efetivamente da conversa em situações comunicativas reais e são provenientes de atividades de ação, músicas, rimas, poemas, teatro e rotinas de sala de aula, como por exemplo, cumprimentos, comandos etc. Outro instrumento que também pode ser usado pelos professores de línguas, graças à forte ligação com a cultura de seu povo falante, é o *chant* (poema ou texto) com ritmo bastante marcado, no entanto, sem melodia.

Extremamente presente na sociedade contemporânea, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) precisa ser vista como aliada, por fazer parte da vida cotidiana das crianças. Especificamente sobre a internet, Ramos (2007, p. 66) avalia que não é requerido conhecimento avançado em computação ou programação, por parte de docentes e discentes, para usufruir das contribuições provenientes da rede, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas sim atitude positiva em relação às novas tecnologias. Como benefícios referentes à utilização do computador e da internet nas aulas de LE, a referida autora cita possibilidades de atividades voltadas a conteúdos baseados no ensino de LE, proporcionando trabalhos interdisciplinares, além da possibilidade de comunicação entre crianças de diferentes países, o que promove quebra de estereótipos culturais e sentimento de tolerância e aceitação pelo diferente.

O desenvolvimento desse tipo de atividades demanda diferentes organizações da sala de aula, nem sempre possíveis no contexto escolar público. Quanto a isso, sugiro atividades individualizadas, em pares, em grupo ou com a classe toda, dependendo dos objetivos que se almeja alcançar. Outra sugestão é que a sala de aula ofereça um espaço para a exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças, o que pode desencadear um sentimento de interesse e orgulho, no bom sentido, pelo que puderam construir ao longo da aula.



#### **4. Importância do professor no planejamento das aulas de LEC: busca por diferentes metodologias de ensino-aprendizagem**

Juntamente com a organização da sala de aula, outro papel importante atribuído ao professor é o de planejamento das aulas. Cabe a ele preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando-lhes situações em que possam usar a língua criativamente. Ele pode encontrar apoio em diferentes livros didáticos (LD) para ensino de LEC, escritos por falantes nativos ou por autores nacionais, que já se encontram disponíveis no mercado – embora não seja a realidade na maioria das escolas públicas do país – ou, ainda, adaptem atividades desenvolvidas na LM – caso mais comum. Materiais que apresentam importantes orientações teóricas e metodológicas podem ser encontrados nas obras de Phillips (2003), Cameron (2001), Pinter (2006), King e Mackey (2007), para citar alguns, porém todos escritos em LI, o que pode se tornar um empecilho, se levarmos em consideração que muitos professores asseguram falta de domínio da leitura nesta língua, mesmo aqueles que fizeram graduação em Letras/LI (SANTOS, 2005).

No contexto de LEC descrito por Phillips (2003), o uso de LD é uma realidade, diferente do contexto em que vivemos em nosso país, especialmente quanto ao ensino de LI, tida como “supérfluo” nos anos finais do EF e EM, e “inexistente”, no caso da oferta em anos iniciais da escola pública, haja vista que, infelizmente, ainda não contamos com políticas públicas que nos amparem e nos legalizem quanto à prática que ocorre em larga escala nos quatro cantos do Brasil (ROCHA e BASSO, 2008).

A aula pode ser preparada focalizando-se a língua (estrutura) ou um tópico. Todavia, Rocha (2006, p. 139, 196) alerta para que não se transforme conteúdos em meros “objetos a ensinar”, mas sim que sejam vistos como tópicos “através dos quais os conhecimentos serão mobilizados”. Alinho-me à visão desta autora e de Scott e Ytreberg (1990) ao defenderem a organização do ensino em temas, classificando-o como útil, prático e empolgante, capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de LEC, uma vez que oportuniza seu engajamento na construção de sentidos pela ação propositada e colaborativa.

As crianças são, geralmente, cheias de energia, requerem atenção constante do professor e atividades diversificadas, o que faz que reste pouco tempo, durante o desenvolvimento da aula, para pensar e planejar. Dessa forma, o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, o que torna o trabalho do professor em sala mais fácil, economiza



tempo, permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula, bem como equilibrar as lições. É importante que o professor crie rotinas facilmente reconhecidas pelas crianças, marcando o início da lição, o desenvolvimento e o término, informando-lhes sobre as atividades que serão sugeridas e o tempo disponível para sua execução, por meio de orientações e demonstrações claras, certificando-se de que as entenderam. Cabe ao professor, também, usar ao máximo a língua alvo em sala e acompanhar o desenvolvimento das atividades, andando entre as carteiras/grupos, comentando, elogiando e encorajando-as. Diferentes ferramentas do “mundo físico”, como definem Scott e Ytreberg (*op. cit.*, p. 108), podem ser usadas no desenvolvimento das aulas para que haja envolvimento e significado por parte dos alunos, como marionetes, bonecas de papel, mascote da turma, cantinho da LE, caixas de papelão, gravuras, jogos de cartas e de tabuleiros, livros, transparências, projetor, calendários, relógios, mapas, brinquedos, aparelho de som, CDs, e uma infinidade de outros materiais, de acordo com a criatividade do professor e discentes.

Ainda que o docente use livros didáticos, programas, currículos, que costumam determinar o que deve ser ensinado, o que pode ser aprendido somente pode ser planejado pelo docente que efetivamente conheça seus alunos e faz com que o planejado funcione com este grupo (Cameron, 2001). Se o professor não perder de vista os objetivos de sua aula e escolher atividades adequadas para alcançá-los, mais chances terão, ele próprio e seus alunos, de obterem sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, pois, que alunos de anos iniciais do EF são aprendizes em potencial que necessitam de ações e direcionamentos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem de LI aconteça em um processo significativo. Para tanto, o professor e as ações pedagógicas são indispensáveis no curso do seu progresso.

Neste sentido, a metodologia da pedagogia de projetos também pode contribuir no processo de ensino de LEC. Embora o termo projeto seja relativamente recente em nossa cultura, estudos mostram que a atividade de fazer projetos é simbólica, intencional e natural do ser humano, pois busca solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento (BRASIL, 1999, p. 15). Por semelhante modo, Leventhal, Zajdenweg e Silvério (2007, p. 117) afirmam que “essa metodologia propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, e preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida”. Neste contexto de aprendizagem, o professor exerce diferentes funções: a) função de ativação da aprendizagem, que implica trabalhar consigo mesmo a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima, respeito





e cooperação; b) função de articulação da prática, em que o docente articula as formas de trabalho eleitas pelos alunos, com seus objetivos, interesses e estilos de aprender, gerencia a organização do ambiente de aprendizagem, coordena a reflexão sobre a ação, proporciona *feedback* e promove a organização dos materiais; c) função de orientação dos projetos, mediante estímulo e auxílio na viabilização de busca e organização de informações, acompanhamento sistemático das atividades e documentação com registros qualitativos e quantitativos sobre o aprendizado dos alunos, e d) função de especialista, ou seja, de coordenar os conhecimentos específicos de sua área de formação, com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos (BRASIL, 1999, p. 20-23).

No que concerne ao aluno, a situação de projeto de aprendizagem pode favorecer a aprendizagem de cooperação, não sendo o conteúdo em si, formal e descontextualizado, a prioridade. A proposta é, pois, “aprender conteúdos, por meio de procedimentos que desenvolvam a própria capacidade de continuar aprendendo, num processo construtivo e simultâneo de questionar-se, encontrar certezas e reconstruí-las em novas certezas” (BRASIL, p. 23). Desta forma, “este processo compreende o desenvolvimento continuado de novas competências em níveis mais avançados, seja do quadro conceitual do sujeito, de seus sistemas lógicos, seja de seus sistemas de valores e de suas condições de tomada de consciência” (BRASIL, p. 23).

Na seção seguinte, apresento algumas experiências de sala de aula em LEC.

## 5. Socializando experiências de sala de aula de LEC

O acompanhamento sistemático às aulas propiciou a coleta de inúmeros dados. De forma geral, tais dados apontam a importância do planejamento, “no sentido de o professor traçar as ações a serem desenvolvidas com seus alunos, bem como informá-los dos alvos que almeja alcançar, em que conteúdos idênticos são desenvolvidos de maneiras distintas, sem, no entanto, deixar de alcançar os objetivos traçados” (SANTOS, 2010, p. 461). A análise possibilitou a categorização geral da prática docente da seguinte forma:

Categorias	Dados coletados
Metodologias	Histórias, músicas, desenhos livres e dirigidos, pinturas, aula expositiva, jogos, atividades escritas, textos, produção oral, atividades artísticas, dinâmicas, diálogos, trabalhos em diádes ou grupais.



Materiais utilizados	Lousa, giz, lápis, lápis de cor, caderno, cartazes, cola, tinta, dicionários, folhas mimeografadas/ fotocopiadas, <i>flashcards</i> , borracha, tesoura, revistas velhas, pincéis, laboratório de informática etc.
Revisão de aulas anteriores	Geralmente acontece revisão (oral) de conteúdos vistos em aulas imediatamente posteriores ou conteúdos abordados já há algum tempo.
Ligação com o contexto	Nem sempre há ligação explícita, mas quando há, relaciona-se com fatos vividos na escola ou na família.
Habilidades	Ênfase na escrita, ainda que em anos iniciais.
Registros escritos	Dos conteúdos propostos para a aula. Embora nos primeiros anos as participantes procurem não cobrar a escrita, geralmente aparece em <i>flashcards</i> e cartazes.
Uso de LI além do conteúdo	Geralmente, na escrita do cabeçalho, em cumprimentos e comandos.

Quadro 01: Categorização da prática docente observada, extraída de Santos, 2010, p. 463.

Na sequência, contemplo uma aula que foi desenvolvida com base em tema gerador, como são chamados os temas a serem trabalhados semanalmente, ou quinzenalmente na rede municipal de educação, em que a professora procura colocar em prática conhecimentos discutidos durante a formação continuada, contemplando traços de um projeto de aprendizagem.

### 5.1 Ensino por meio do tema “Water”

A professora Verdade (nome fictício), aproveitando-se do período em que a escola desenvolvia um trabalho de conscientização de preservação da água, traz a seguinte proposta para uma das aulas de Língua Inglesa com uma turma de quinto ano:

Ensino de LI por meio de tema	
Situação 01: Aula da professora Verdade	
24ª OBSERVAÇÃO GERAL / 3ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA	
DATA: 11/04/2008 (sexta-feira)	HORÁRIO: 15 às 16:30 h ANO: 5º ano B
ALUNOS MATRICULADOS: 28	ALUNOS PRESENTES: 28 (14 meninos e 14 meninas)
<b>Desenvolvimento da aula:</b>	
Entra em sala, cumprimenta-os, pede para arrumarem as carteiras em formato de U e inicia conversa sobre a água e diz que o tema de hoje será WATER. O tema foi escolhido porque no dia oito comemora-se o Dia Mundial da Água, e a escola está envolvida na discussão da temática.	
Constrói o cabeçalho com os alunos, escreve-o na lousa e todos copiam:	
School:.....	Date: April, 11 <sup>th</sup> , 2008. Student:..... Age:.....
Grade: .....	Teacher: ..... Today is:.....
Enquanto copiam, dois meninos colocam penas na cabeça. Ela diz:	
<b>P – Olha só, nós temos <i>little indians</i> na sala!</b>	
Todos riem. É aniversário de uma das meninas. A professora convida-os para cantarem parabéns em inglês, e o fazem animadamente: <i>Happy birthday to you, happy birthday dear friend, happy birthday to you!</i>	



Na sequência, a professora diz que preparou sentenças com o tema. Escreve uma na lousa e diz:

**P – Pay attention, please!**

1 – *Water is life.*

Diz que *life* é uma palavra nova, que significa vida.

**P – Então, o que está escrito na frase?**

**As – Água é vida!**

**P – Isso, muito bem!**

2 – *We need water.*

**A – A última eu já sei que é água.**

**P – E need?**

Outro aluno diz:

**A – É precisamos.**

Convida-os a repetir. Todos repetem. A aula é construída, há interesse e participação da maioria. A professora sempre os incentiva a chamarem-na de *teacher*. Escreve a tradução na lousa para aqueles que não conseguiram fazê-la sozinhos. Escreve mais uma frase na lousa:

3 – *Water is important for people.*

Antes mesmo de terminar de escrevê-la, uma criança diz:

**A – Já sei! Água é importante!**

**P – E people, sabem o que é?**

**As – Não.**

**P – Nunca ouviram? É pessoas. Como fica então?**

Percebi que, para a professora, esta possivelmente seria uma palavra conhecida para eles, já que aparece muito, por exemplo, em propagandas.

**As – Água é importante para as pessoas.**

Escreve na lousa e todos copiam. Brinca dizendo que até o final da aula teremos espetinhos assados, pois está quente e um dos ventiladores não está funcionando. Passa a última sentença:

4 – *To preserve water is to preserve life.*

Para pedir silêncio a professora diz *silence, please*, mas, no geral, os alunos são disciplinados e participativos, gostam da forma como a professora desenvolve as aulas.

**P – Vamos ver as que vocês já sabem.**

Traduzem como: temos que preservar a água e preservar a vida. A professora diz:

**P – Nossa, que lindo! Chega me arrepiar!**

Também gosto do que vejo nesta aula. Para corrigir não diz que está errado, simplesmente fala:

**P – Preservar a água é preservar a vida.**

Uma das meninas pede para ir beber água.

**A – Professora, posso ir beber água?**

Ela se dirige à aluna e diz:

**P – May I drink water?**

A aluna repete:

**A – May I drink water?**

Em tom de brincadeira, Verdade diz:

**P – No! Você acabou de voltar do recreio!**

Todos riem. /.../

As razões defendidas por Scott e Ytreberg (1990, p. 84-85) fazem sentido, pois, de fato, a atenção voltou-se ao conteúdo e não à língua em si, o que facilitou relacionar o tema com interesses e experiências dos alunos. Como pode ser visto na situação anterior, em todo o momento os alunos fizeram associações que implementaram o processo de aprendizagem,



incluindo todas as habilidades linguísticas; além do mais, Verdade deu ‘um toque pessoal’ ao material, rearranjando-o sempre que necessário e gastando o tempo que necessário para concretizar a tarefa.

No desenvolvimento da aula, percebi que a professora circulava pela sala olhando os cadernos. Quando todos terminaram de copiar, pediu para formarem grupos de quatro alunos. Rapidamente e sem conflitos, os alunos se organizaram. Explicou que deviam retratar, da forma que o grupo achasse melhor, as frases vistas, usando tinta e pincel. Entregou uma folha de papel pardo para cada grupo. Em cada cartaz havia uma frase e Verdade informou-os de que estes ficariam expostos no *hall* de entrada da escola, conforme sugerem, por exemplo, Scott e Ytreberg (1990), King e Mackey (2007) e Phillips (2003), o que de fato acontecera e todos ficaram orgulhosos do resultado obtido, além de oportunizarem o contato de outras turmas com os conteúdos desenvolvidos nesta. As condições de trabalho de Verdade e seus alunos não eram as melhores. Ao contrário do que recomendam estes autores, o espaço era reduzido e as carteiras não ofertavam condições satisfatórias. Como muitas carteiras eram de braço, algumas crianças preferiram se assentar no chão e, como a sala é pequena, alguns grupos trabalharam no corredor, do lado de fora, conforme registrado nas Figuras 01, 02 e 03.



Figuras 01, 02 e 03: Grupos desenvolvendo a atividade assentados no chão.



Corroborando as ideias de Phillips (2003), os alunos ficaram empolgados com a atividade, conversavam entre si nos grupos, negociavam para decidir o que desenhariam, dividiam as tarefas. Todos trabalharam ativamente e livremente, a professora apenas monitorou e ajudou a distribuir o material. Por outro lado, os alunos tratam-na com carinho e respeito. Ao terminar o tempo da aula de LI, a professora usou parte da aula de Arte para continuar a atividade. A professora não se mostrava preocupada com a pronúncia correta, mas com o envolvimento dos alunos na sequência das atividades. Foi visível a busca em relacionar o conteúdo com a vida cotidiana dos alunos e assuntos trabalhados na escola. Seguem algumas fotos do resultado final do trabalho desenvolvido:



Figuras 04, 05 e 06: Mostras do produto final da aula de Verdade com a turma do quinto ano.

Todos os alunos participaram espontaneamente das atividades propostas, o que me permite afirmar que houve construção de conhecimentos, mediante a participação. A professora não entregou tudo pronto para os alunos, mas os instigou a construírem a aula em cooperação, embora tenha trazido frases já elaboradas, e ainda baseou-se na tradução delas, o que, mais uma vez, reflete o período de transição de paradigmas em que as docentes se





encontram. Verdade não se limitava à frente de sala de aula, como detentora exclusiva do saber, mas relacionava-se com os alunos, de modo que havia interação constante entre ela e as crianças e destas entre si. Pude perceber que a professora deu liberdade para os alunos criarem livremente, e nem por isso perdeu o controle da classe.

As condições precárias da sala, como falta de carteiras adequadas para desenvolver a atividade proposta, falta de espaço para o trabalho em grupo, ou o calor insuportável, prejudicaram o bom desenvolvimento da aula, mas não a impediram. Interessante ressaltar que nada era imposto pela professora, os próprios alunos se organizavam da melhor maneira possível, no que diz respeito a sentarem-se ao chão na sala, ou fora, por exemplo. Verdade apenas monitorava e apoiava as atitudes tomadas pelos alunos. Conseguiram compreender o significado das sentenças e desenvolveram a escrita e oralidade sem que houvesse cobranças ou apontamento de erros, o que proporciona ambiente propício para a participação, ou seja, os alunos não ficam intimidados, com medo de participar e errar. Notei que, de certa forma, conseguiram relacionar o assunto com aquilo que já conhecem na língua-alvo, quer seja por ter sido abordado em sala ou no cotidiano, nos mais diversos meios (mídia, propagandas etc). As palavras parecidas com as da LM (*important* e *preserve*, por exemplo) também auxiliaram e os alunos lançaram mão desta ferramenta para compreenderem as sentenças.

## 6. Considerações finais

Ao explicitar como aulas de LEC podem ser desenvolvidas por ensino com base em temas, Cameron (2001) argumenta que este tipo de trabalho tende a ser mais complexo, exigindo, consequentemente, mais do docente tanto durante a preparação quanto na prática. São necessários conhecimentos adequados e consistentes que passam por questões relacionadas ao conhecimento linguístico, metodológico, dentre outros.

A partir dos pressupostos abordados nas seções anteriores, em que discuto a possibilidade da organização do ensino em temas e projetos, percebo que, realmente, a metodologia é prática e empolgante, em que conhecimentos são mobilizados, engajando-os na construção de sentidos através da ação propositada e colaborativa, conforme salientam Leventhal, Zajdenweg e Silvério (2007) e Rocha (2008). O desenvolvimento de aulas relacionadas ao conhecimento de mundo dos alunos oportuniza-lhes possibilidades reais de



conhecimento, pois ao serem estimulados a participarem, a efetivação da aprendizagem ocorre de forma natural e prazerosa.

## Referências

- BRASIL. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Coleção Informática para a mudança na educação. MEC/SED. Programa Nacional de informática na educação, 1999.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*. v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.
- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.
- KING, K.; MACKEY, A. *The Bilingual Edge*. New York: Collins, 2007.
- LEVENTHAL, L. I.; ZAJDENWERG, R. B.; SILVÉRIO, T. *Inglês é 11! O ensino de inglês no fundamental 1*. Barueri, SP: DISAL, 2007.
- MARINS, I. M. M. *O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira*. Pelotas, RS: 2005, 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.
- PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford: OUP, 2003.
- PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.
- RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 61-76.
- ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 01-34.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.
- ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.
- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT: 2005, 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.
- SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p.435-465, jul./dez. 2010.
- SANTOS, L.I.S. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2009. 274 p.



SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.