

Maria Elvira Bellotto

**Ensino de Inglês para Crianças:
uma proposta construtivista**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e
Letras de Assis/Unesp, para obtenção do título de
mestre em Psicologia. Psicologia e Sociedade.

Orientador: Mário Sérgio Vasconcelos

Maria Elvira Bellotto Martins dos Santos

**Ensino de Inglês para Crianças:
uma proposta construtivista**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre

Presidente e Orientador: _____

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

Assis, _____ de _____ de 2002

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Mário Sérgio Vasconcelos pela sua infinita paciência, firmeza e candura.

Aos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental das escolas de Assis e de Piraju, sem cuja participação este sonho não teria se tornado realidade.

Ao Colégio Anglo-Xereta e ao Colégio Castro Alves por permitirem que este projeto se desenvolvesse.

À diretora Estela Maris F. Silva por acreditar nesta idéia e, junto comigo, lutar para que esta se finalizasse.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram a seguir em frente.

À Luciana cujas dicas foram fundamentais para esta dissertação.

À Luiza e Marcelo, meus filhos, e à Rosana que tiveram paciência nos momentos mais difíceis.

“Toda criança tem direito a uma surpresa por dia. Toda criança tem direito a aprender a língua que quiser, mesmo que seja a língua das borboletas, lobos, corujas, peixes, árvores, bolinhas de gude ou pedras. Atenção: língua de sogra também pode. Toda criança tem direito de inventar pelo menos três línguas secretas.”

Fernando Bonassi

RESUMO

Apoiados em nossas experiências com aulas de inglês em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e ensino médio, passamos a questionar os resultados dos métodos tradicionais de ensino de língua estrangeira e a buscar uma nova didática que pudesse proporcionar uma melhor aprendizagem de inglês para crianças. Para compreender melhor a ineficácia desses métodos, fizemos um levantamento histórico e uma análise da concepção de sujeito neles implícitas. A partir da crítica à concepção de sujeito predominante, elaboramos uma proposta didática para o ensino de inglês que tem como base o construtivismo de Jean Piaget. No construtivismo encontramos uma concepção de sujeito ativo, que pressupõe um processo de equilíbrio/desequilíbrio, fundamental para a construção do conhecimento. Para desenvolver nossa proposta, realizamos um trabalho de campo em 8 salas de aula de 1ª a 4ª série, de duas escolas de ensino fundamental, localizadas nas cidades de Assis (SP) e Piraju (SP). Concluímos que o construtivismo favorece a aprendizagem do ensino de inglês.

Palavras-chave: construtivismo piagetiano; ensino de inglês; sujeito ativo; equilíbrio.

ABSTRACT

Supported in our experiences with English classes at public and private schools, we started to question the results of the traditional methods of English teaching and we started searching a new didactics which could adapt a better English learning to children. To understand better the inefficacy of those methods, we made a historical research and we analyzed the subject concepts which were inside of them. From this analyze we produced a new didactics to English teaching that is based on Jean Piaget's construtivism. In construtivism, we could find an active subject concept, which involves a process of equilibrium/non equilibrium essential to the construction of the knowledge. To develop our proposal, we made a research at two schools one in Assis (SP) and the other in Piraju (SP) with 8 (eight) class rooms. We concluded that the construtivism gives support to English teaching apprenticeship.

Key words: piagetian construtivism, English teaching, active subject, equilibrium.

SUMÁRIO

Introdução.....	08
1. Contextualização histórica do ensino de línguas.....	11
1.1. Um breve histórico.....	11
1.2. O histórico brasileiro.....	21
1.3. Algumas pesquisas brasileiras sobre o ensino de línguas.....	25
1.4. Teoria sobre aquisição de L2.....	29
1.5. Apontamento crítico sobre os métodos, pesquisas e teorias de aquisição.....	33
2. A teoria de Jean Piaget.....	41
2.1. A construção do conhecimento.....	41
2.2. Desenvolvimento da linguagem numa pesquisa construtivista.....	49
2.3. A leitura e a escrita numa perspectiva construtivista.....	59
3. Princípios construtivistas.....	66
3.1. A escola construtivista.....	66
3.2. Os princípios.....	69
4. Metodologia.....	73
4.1. Dos sujeitos/alunos.....	73
4.2. Da prática pedagógica.....	74
4.3. Avaliação.....	77
5. Exemplo e análise de algumas aulas.....	80
5.1. A análise de alguns problemas no percurso.....	93
Conclusão.....	101
Bibliografia.....	107
Anexos.....	111

Introdução

Há mais de dez anos trabalhamos com o ensino da língua inglesa em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, bem como em cursos particulares de línguas. Durante este período de experiência, observando situações em sala de aulas e o trabalho de professores, constatamos que alunos de diferentes idades apresentam dificuldades em aprender inglês. Apresentam, por exemplo, dificuldades em assimilar vocabulário e compreender estruturas gramaticais e, com isso, as utilizam de forma inadequada em situações de comunicação.

Tais observações nos levaram a muitos questionamentos, porém consideramos como o mais pertinente saber por que a maioria dos alunos das escolas de ensino fundamental e médio têm sérias dificuldades para aprender inglês. Percebemos também que essa era uma pergunta presente no repertório de profissionais da mesma área e que gerava angústia em muitos professores. Decidimos, então, inicialmente, investigar as causas desse problema e buscar caminhos que pudessem nos indicar uma prática pedagógica que contribuísse para solucionar essas dificuldades.

Com este propósito, começamos a fazer uma exploração teórica sobre o tema, procurando contextualizar historicamente o problema e compreender por que não se conseguiu e não se consegue “dar conta” de modo adequado do ensino de inglês. Recorremos a teorias, pesquisas e análise de métodos pedagógicos que foram e são utilizados no ensino da segunda língua (L2).

Observamos que a maioria dos métodos utilizados para o ensino de língua estrangeira, denominados tradicionais, trazem implícita uma concepção de aluno passivo no processo de aprendizagem.

Buscando caminhos para avançar na solução dos problemas levantados, chamou-nos a atenção os estudos de Becker (1993), sobre a epistemologia do professor, os estudos de Jean Piaget (1998) sobre as relações entre psicologia e pedagogia, os ensaios de Vasconcelos (1992) e Macedo (1994) sobre o construtivismo. À partir dessas leituras, enveredamos nos estudos sobre a Epistemologia Genética e o construtivismo de Jean Piaget, procurando extrair estratégias didáticas que auxiliassem no ensino de inglês. Com a intenção de colocar à prova essas estratégias, iniciamos um trabalho piloto de campo, em sala de aula, com alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola particular na cidade de Assis, interior do Estado de São Paulo.

Optamos pela teoria piagetiana porque apresenta uma coerente concepção de sujeito e também porque, quando bem compreendida, tem sido utilizada com êxito na pesquisa e orientado projetos pedagógicos em várias áreas da educação: na matemática (Starepravo, 1999; Kamii e Devries, 1985; Furth, 1974; Elkind, 1975 e 1978; Aebli, 1971 e 1975), na alfabetização (Ferreiro, 1986; Weiss, 1976; Micotti, 1980), nas ciências (Carvalho, 1988 e 1989), nas artes (Sinclair, 1990) e em muitas outras áreas relacionadas ao conhecimento.

Acreditamos que a utilização desta teoria ocorra porque ela esta voltada ao desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, o que fornece subsídios para que o professor possa trabalhar os conteúdos educacionais de maneira mais construtiva para o sujeito da aprendizagem.

Ao analisarmos mais profundamente a teoria de Piaget, encontramos suporte para o nosso trabalho, principalmente nos conceitos de *atividade e equilíbrio*, que serão discutidos no decorrer deste trabalho. Para Piaget esses conceitos funcionais são a mola propulsora da construção do conhecimento, desde o nascimento, perpassando pelo período escolar, até a idade adulta.

Após todo esse trajeto inicial, emergiram então as seguintes perguntas: Por que as escolas, mesmo aquelas que acreditam numa educação ativa, não consideram a atividade como elemento fundamental para as aulas de inglês? Ou melhor, por que não considerar o sujeito da aprendizagem de inglês como sujeito ativo, construtor de seu conhecimento?

A partir dessas considerações, definimos como objetivos da presente pesquisa: a) *investigar os motivos pedagógicos que dificultam o ensino da língua inglesa nas primeiras séries do ensino fundamental* e b) *elaborar uma proposta construtivista de ensino de inglês para crianças das primeiras séries do ensino fundamental*. Para isso, além de dar continuidade ao estudo teórico, ampliamos nosso trabalho de campo para 8 salas de aula de 1ª a 4ª série, de duas escolas de ensino fundamental, localizadas nas cidades de Assis (SP) e Piraju (SP). Escolhemos alunos desta faixa escolar porque acreditamos que a criança nesta idade, entre 6 e 10 anos, está em uma das fases mais importante do seu desenvolvimento intelectual e social, ela está saindo da fase egocêntrica e passando para a fase de socialização.

É também neste momento que a criança começa a desenvolver o pensamento reversível, ou seja, o pensamento que leva o outro ou as propriedades do objeto em consideração. Esta mudança, a nosso ver, facilita a compreensão dos conteúdos escolares, pois a criança passa a levar a fala ou a atitude do professor ou de outra criança em conta.

1. Contextualização histórica do ensino de línguas

É primeiramente no campo da filosofia e posteriormente no campo da lingüística que encontraremos os principais debates e pesquisas relacionadas aos métodos de ensino de línguas. Quase sempre, tais debates indicam como parâmetro para os métodos a aprendizagem da língua 1, conhecida também como língua mãe, o que nos permite deduzir que os métodos de ensino eram e são conhecimentos que foram transferidos da pesquisa teórica para o ensino.

O relato histórico nos possibilita compreender a força de verdade que os métodos assumiam e assumem e o seu poder de normatizar os procedimentos e os resultados do processo educacional. Este poder tem se consolidado ao longo dos tempos, principalmente através da validação de especialistas da área que determinam o que é certo e o que é errado e padronizam os passos que devem ser seguidos.

Descreveremos, historicamente, alguns destes métodos de ensino de línguas e as teorias que procuram explicar a sua aquisição. Como poderemos observar, a descrição resulta em métodos aplicados ainda hoje no Brasil e no mundo.

1.1. Um breve histórico

Começaremos nossa descrição na Renascença, a partir do século XV, quando há registros de pensadores que representavam as idéias e as tendências da época e que discutiam os métodos de ensino para melhor compreendê-los e aplicá-los.

No período renascentista, a língua era ensinada através do aprendizado de sua gramática. Acreditava-se que aprendendo o vocabulário e as estruturas principais da gramática, a conversação poderia ser desenvolvida por qualquer um que estudasse essa língua. A este método denominou-se Método Formal.

Concomitante à criação do Método Formal, surge o Método Natural, que vem contrapor o primeiro. Para esse método, o importante seria viver, ver, imitar e ouvir a língua naturalmente. Neste “novo” método, a escrita e a leitura ficavam em segundo plano e eram habilidades que deveriam ser desenvolvidas depois que o aluno adquirisse a habilidade de comunicação oral.

Entre os séculos XVI e XVII, alguns pensadores de destaque começaram a repensar o ensino da língua estrangeira. Um deles foi Lutero (1483-1546). Para ele, a aprendizagem só ocorreria através da repetição, ou seja, se o aluno realizasse várias vezes os exercícios, exemplos e leituras referentes a uma parte determinada da língua estrangeira. Só assim, ele poderia memorizar os pontos que deveria aprender.

Vives (1492-1540), outro pensador, afirmava que o idioma deveria ser transmitido à alma da cultura e para que esse idioma fosse aprendido, seria necessário uma prática oral intensa das estruturas básicas da língua estrangeira que ele estivesse estudando. Por exemplo, para o português a estrutura básica da frase seria o sujeito + o verbo + o complemento; portanto, para que o aluno aprendesse, teria de, oralmente, repetir inúmeras vezes esta estrutura.

Já para Comenius (1592-1670), a gramática¹ deveria ser um meio para o conhecimento do idioma e não o objetivo a ser atingido. A linguagem oral, através da audição e imitação seria, para ele, o ponto mais importante do ensino de língua estrangeira.

Para Locke (1632-1704), seria necessário que o aprendiz desenvolvesse o hábito de falar a língua estrangeira desejada, tal como o fazem aqueles que a aprenderam como primeira língua. A leitura, segundo ele, deveria ser aprendida depois que o aluno

¹ Quando apontamos a gramática neste capítulo, nos referimos ao modo como ela é ensinada, ou seja, à forma tradicional, consistindo em dizer ao aluno, por exemplo, que o sujeito vem antes do verbo, este verbo precisa ser conjugado segundo o sujeito que o aluno utilizou e, ainda, que a frase deve ter complemento verbal. Depois de todas estas explicações, exigir que o aluno decore o que acabamos de dizer ou escrever através de esquemas na lousa e acreditar, deste modo, no aprendizado da língua em questão.

desenvolvesse a habilidade oral. A gramática, dentro desta idéia, seria dedutiva, ou seja, o sujeito deduziria as regras gramaticais através do contexto comunicativo e através da leitura .

Rousseau (1712-1778), para muitos o precursor da Psicologia do Desenvolvimento, acreditava que língua estrangeira deveria ser aprendida oralmente primeiro e as suas regras gramaticais deveriam ser ensinadas depois que as crianças tivessem 12 ou 15 anos, pois, para ele, somente nesta idade a criança teria atingido plenamente a “maturação” psicológica e cognitiva para alguns aspectos lógicos e conhecimento suficiente de sua própria língua, o que a auxiliaria na aprendizagem da língua estrangeira.

Também na Alemanha, mas já no século XVIII, surgiram vários pensadores preocupados com o ensino de línguas estrangeiras. Um deles foi Basedow (1723-1790). Ele acreditava, como Rousseau, que a língua estrangeira deveria ser aprendida primeiro oralmente e de modo natural, ou seja, do mesmo modo que o indivíduo havia aprendido a primeira língua. E, para que este aprendizado acontecesse o mais naturalmente possível, achava que o teatro poderia ser o instrumento mais próximo da realidade. Segundo Basedow, o teatro seria então o elemento fundamental para o aprendizado da língua estrangeira. A justificativa que ele nos dá é que, através do teatro, o aluno poderia vivenciar alguns aspectos particulares da língua que estaria aprendendo.

Um outro pensador foi Herder (1744-1803) que via a educação do idioma como elemento de reconstrução social, isto é, reconstruir-se-ia a cultura referente àquela língua através de seu aprendizado. Herder ressaltava, assim como muitos, que a gramática deveria ser deduzida através da fala e não a fala através da gramática.

Já para Pestalozzi (1746-1827), a aprendizagem dos idiomas estaria relacionada ou ao conhecimento que o sujeito adquiriria ou através da observação direta, quer dizer, somente através da observação da comunicação entre nativos e/ou falantes da língua em questão ou pela intuição do aprendiz (entenda-se intuição como algo subjetivo e inerente ao

indivíduo e não algo construído). Para ele, como para muitos autores que já citamos anteriormente, o ensino da gramática deveria acontecer no final de todo o ensino e não no seu começo. A justificativa para tal pensamento, segundo Pestalozzi, era a de que o símbolo oral sempre seria anterior ao símbolo escrito.

No final do século XVIII e começo do século XIX, James Hamilton (1764-1829) discorda da idéia da maioria dos pensadores de que a aprendizagem da língua estrangeira ocorreria, primeiramente, através da linguagem oral e passou a defender a idéia de que a leitura seria o princípio da aprendizagem do novo idioma. Em relação à gramática, suas idéias eram parecidas com as de outros pensadores; ela seria aprendida através da dedução do aluno ao ler textos na língua que o mesmo estivesse estudando.

Para Joseph Jacotot (1770-1840), a chave da questão estaria no auto aprendizado, pois defendia a idéia de que todos eram igualmente inteligentes e que com isso todos teriam a faculdade de poder instruir a si mesmos. Esta auto aprendizagem ocorreria através de infindáveis repetições orais e escritas que o aluno deveria fazer.

Johann Heinrich Seidenstücker (1785-1817) sustentava que, para se aprender uma língua estrangeira, o aluno primeiramente deveria compreender as regras gramaticais desta língua através da intuição, sendo esta aprendizagem alcançada por meio de exemplos repetitivos, contendo as estruturas a serem memorizadas.

Já o filósofo Herbart (1776-1841) revalorizou o interesse da aprendizagem e defendeu a necessidade de uma instrução educativa, reintensificando os estudos pedagógicos ligados ao ensino de um idioma. A intuição, defendida com ênfase por James Hamilton, Jacotot e Johann Heinrich Seidenstücker, é usada por Herbart de maneira mais sistemática e mais dirigida. Para ele, o trabalho escolar deveria conter observações imediatas da própria realidade e a experiência pessoal deveria ser levada em conta na aquisição de novos conhecimentos.

De um modo geral, foi a partir da Revolução Industrial que as primeiras idéias descritas anteriormente têm a sua sistematização e aplicação e foram transformadas em *métodos* de ensino de línguas. Desde então, as discussões e as idéias que surgem na área de lingüística são transformadas em técnicas de ensino e passam a ser denominadas de métodos de ensino de língua estrangeira.²

Apresentamos a seguir a descrição de alguns desses métodos:

a) Método Natural: como colocamos anteriormente, o método natural já é utilizado desde a Renascença. Este método sustenta que a língua deve ser aprendida através das situações em que o aluno está envolvido. Através destas situações, o sujeito aprenderia o idioma naturalmente, do mesmo modo que ele aprendeu sua própria língua. Este método, anterior a todos os outros, embasa até hoje o ensino de línguas estrangeiras;

b) Método de Leitura: este método prega que “lendo é que se aprende a ler” e que poderíamos aprender a falar, ouvir e escrever um idioma, lendo. A estrutura da leitura seria a base do aprendizado de um idioma. Para o método em questão, o ensino puro e direto da gramática desvinculado do texto é visto como um fator complicador no desenvolvimento do aprendizado;

c) Método Psicológico: o primeiro princípio deste método, que está ligado à Psicologia Associacionista, é representar fatos reais e sensíveis, previamente percebidos e transformados pela reflexão e pela concepção em partes construtivas da nossa individualidade. O segundo princípio é o da contiguidade no tempo, sucessão temporal e relação entre meios e fins nas frases a serem estudadas. O terceiro princípio é o da “frase de comando” e não palavras soltas. O quarto princípio é a divisão da linguagem entre objetiva, subjetiva e figurada.

² Não nos cabe aqui discutir a relação da produção em série que a Revolução Industrial traz para a humanidade com a sistematização e a produção em série dos métodos de ensino de língua estrangeira. Quem sabe fica aqui uma idéia para ser discutida por outros pesquisadores. Este tema não está dentro

Segundo este método o aprendizado só ocorrerá através da associação de idéias a situações cotidianas. Com relação a estrutura da língua a ser aprendida, o verbo é a alma, o fundamento e o gene da proposição e, portanto, o elo que une a concepção. Segundo ele é a síntese que inicia a idéia e não a análise.

Ao aprendiz, nada é deixado à sua própria diligência, porque tudo já chega a ele feito e acabado. O adolescente, por exemplo, segundo o Método Psicológico, já tem uma individualidade própria e, por conseguinte, o estudo das línguas não pode ter por fim transmitir-lhe novas idéias, mas simplesmente traduzir essas idéias e reconstruir aquela individualidade no idioma estrangeiro;

d) Método Fonético: neste método, o som precede a letra, portanto a linguagem oral tem prioridade em relação à linguagem escrita. O treinamento é feito através da pronúncia de vocábulos inteiros contidos em frases de sentido completo. Segundo esta técnica, se aprenderia o idioma pelo próprio idioma sem tradução para a língua materna do estudante. A unidade de linguagem é a frase, o sentido é obtido do geral da frase, do seu contexto. Nunca deve-se, pois, traduzir. A tradução ocorrerá naturalmente depois que o aluno passar a “sentir”³ o idioma. Para que o aluno, dentro desta idéia, aprenda gramática, ela deve ser de natureza indutiva e deve ser compreendida através da linguagem falada. Já o vocabulário deve ser sempre seguido de inscrição fonética para que o aluno se familiarize com a escrita do som das palavras encontradas na leitura;

e) Método Intuitivo: tal método está baseado na idéia de intuir o idioma a ser aprendido, espontaneamente. Nesse contexto, intuição é a inteligência direta e concreta que resulta da organização interna, espontânea, de uma percepção ou de uma representação de conjunto. Portanto, o aluno “descobriria” os símbolos da língua e suas regras gramaticais através de contínua dedução.

do nosso objetivo principal que é o ensino de inglês e uma nova proposta para seu desenvolvimento baseada no construtivismo.

f) Método Direto: alguns princípios que norteiam esse método são o uso constante do segundo idioma em classe; tradução como prática meramente ocasional; gramática intuitiva (dedução das regras a partir do uso constante do idioma); leitura de trechos escritos em prosa moderna; leitura de trechos mais avançados (capítulos de livros, jornais, etc.); leitura suplementar (obras literárias inteiras) e redação como exercício do trabalho escrito. O modo natural de ensinar, nesse método, é através do aspecto que liga diretamente a palavra à idéia por meio de objetos reais ou figurados, desenhos, quadros e outros recursos empíricos.

g) Método Direto Empírico: as idéias que o norteiam são o abandono da tradução como meio de interpretar as palavras; a subordinação da gramática ao vocabulário; a aprendizagem sintética e realista do vocabulário contido em frases de sentido completo, em série de frases unidas pelo sentido e o emprego constante da língua estrangeira;

h) Método Científico: atribui-se ao método este nome por dar um caráter mais “científico” ao ensino de línguas. Alguns estudos, por exemplo, começaram a investigar os índices de frequência das palavras mais comuns, outros procuraram medir os resultados de aprendizagem e, com isso, procurava-se dar veracidade científica ao ensino de línguas.

Este método possui alguns princípios que outros métodos também defendem, mas inovou em certos aspectos. A gramática permaneceu intuitiva, mas de estudo obrigatório apenas nas fases mais avançadas do curso; a tradução e a versão continuaram tendo um lugar de relevo na verificação da aprendizagem; a leitura silenciosa passou a ser leitura em voz alta para o treinamento da pronúncia e o posterior estudo literário; os meios auxiliares tradicionais, como o mural ou a lousa, voltaram a ser usados e a transcrição fonética perdeu a força.

Esta sistematização nos indica que o ensino da língua estrangeira tornou-se tecnicista. E, a partir daí, os teóricos desta área de ensino analisavam os métodos e, na medida

³ Entenda-se sentir como expressão de sentimento, de sensação.

que discordavam de algum procedimento técnico, apresentavam reformulações para os mesmos.

No final do século XIX e durante o século XX, destacaremos alguns autores que acreditamos representar o pensamento a respeito do ensino de línguas desta época.

Henry Sweet (1845-1912) escreveu que “a melhor maneira de aprender uma língua é revelada pela observação da língua, não do aluno.”(Sweet, 1964,p. 1, apud Celani, 1997,p. 21). Para este autor, o ensino da segunda língua deveria progredir de modo pré-estabelecido, nem lenta nem rapidamente e não levando em consideração o ritmo do aluno. Para ele, o aluno seria objeto da aplicação do método desenvolvido. O objetivo para aprender uma língua estrangeira deveria ser o conhecimento perfeito, ou seja, ter o domínio da língua igual ou quase igual àquele apresentado por seu falante nativo.

Segundo Bob Wyant (apud Celani, 1997, p. 21), estas idéias de Sweet são um marco para a busca de uma metodologia “tamanho único” do ensino de língua estrangeira.

Já Otto Jespersen divergia de Sweet no objetivo da aprendizagem de outro idioma. Para ele o objetivo deveria ser a comunicação com países onde a língua do aprendiz não seria usada. Com relação ao método de ensino da língua estrangeira, ele e Sweet tinham o mesmo ponto de vista, o professor é quem escolheria o que o aluno deveria aprender, o modo como o aluno deveria fazê-lo e quais os benefícios que determinada aprendizagem teria sobre a vida deste aluno.

Harold Palmer (apud Celani, 1997) baseado nas idéias de Joseph Jacolot, escreveu que todos os alunos seriam autodidatas e que, assim sendo, deveriam montar seus programas de estudo utilizando o método Palmer. Este método determinava que o aluno deveria ser reflexivo, metódico e regular nos hábitos de estudar e que também deveria ser seguro, racional e aberto para novas idéias. Baseado nestes pontos, Palmer propôs que o curso a ser criado deveria se pautar no aluno ideal e padrão.

Charles C. Fries, segundo Celani (1997), defendia que o aprendizado da língua estrangeira aconteceria através da fala. Os outros objetivos da língua, tais como, leitura e gramática só poderiam ser atingidos depois do domínio do sistema sonoro. E para alcançar este aprendizado o professor ou o lingüista deveria analisar de modo contrastivo a língua materna do estudante e a segunda língua que este aprenderia. Para Fries, não há diferenças nem necessidades particulares de cada aluno, a aprendizagem se dá por igual e acontece através de modelos (exercícios) padronizados e repetições dos mesmos.

Robert Lado (apud Celani, 1997) reforça a visão de Fries e coloca que as dificuldades de aprendizagem provêm das diferenças culturais, ou seja, alunos da mesma cultura encontrariam as mesmas dificuldades e cometeriam os mesmos erros e acertos, seguindo um padrão único. O professor, consciente desta condição, poderia prever e evitar todos os erros.

Nos anos setenta, com a expansão da ciência moderna e da tecnologia, o inglês passou a ser importante para os profissionais de várias áreas, o que levou seu ensino a ser direcionado para campos mais específicos como engenharia, medicina e agricultura surgindo daí a denominação ESP – *English for Specific Purpose*⁴.

Ainda nesta década, há o início da abordagem comunicativa. Um dos seus grandes representantes foi Widdowson (apud Celani, 1997) que discorreu sobre a diferença entre *usage* (emprego) e *use* (uso) da língua estrangeira. A primeira estaria vinculada com a habilidade de compor frases corretas e a segunda estaria vinculada com o contexto particular onde estas frases seriam usadas.

No final da década de setenta e início da década de oitenta, as idéias baseadas no humanismo do século XIX foram retomadas. Esta influência se faz perceber com Munby (apud Celani, 1997) que propunha a análise das necessidades lingüísticas do aprendiz. Este

⁴ Inglês para fins específicos.

posicionamento sinaliza uma mudança no papel do professor e do aluno, onde o primeiro deixa de ser o “centro do universo” da sala de aula e o outro passa a sê-lo. Esta concepção defende a idéia de que o homem é uma fonte de energia criativa ilimitada, possuindo uma disposição inata para a ação, a virtude e a gloria. Assim, os métodos que seguem estes pressupostos centralizam a relação ensino-aprendizagem no aluno que teria dispositivos inatos para aprender a língua estrangeira.

Com Prabhu (1987), o professor começa a ser deslocado do centro da sala de aula e o aluno passa a ocupar um novo eixo. Os alunos passam a ser vistos como habilitados a criar condições para enfrentar a necessidade de se comunicarem.

Spolsky (1989) avança preocupando-se com as condições em que a aprendizagem acontece. Para ele, ao se discutir ensino, deve-se levar em conta:

- diferenças entre aprendizes e seus estilos de aprender;
- a variação modo/dialeto da língua alvo a aprender e
- qual a melhor situação para a aprendizagem.

Para este autor, o foco de estudo deve ser o aluno, a base psicolinguística que está sendo utilizada, a idade do sujeito, sua habilidade e personalidade e os fatores sociais a que este sujeito está inserido.

Estes métodos citados anteriormente embasaram e embasam o ensino de língua estrangeira principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Tais métodos, sem dúvida, direta ou indiretamente, também influenciaram o ensino de línguas no Brasil. Como a idéia deste capítulo é a contextualização histórica do ensino de línguas no mundo, pensamos que é de grande importância para nossa análise futura a contextualização histórica destes métodos de ensino no Brasil. Desse modo, traçaremos um breve histórico da evolução dos métodos, de suas aplicações e as novas tendências de ensino de línguas em nosso território.

1.2. O histórico brasileiro

A evolução de ensino de línguas no Brasil se confunde com a própria história da escola secundária brasileira. Foi a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, que começou a ser sistematizado o estudo de idiomas em nosso ensino secundário. Desse modo, teremos duas fases do desenvolvimento da didática de línguas no Brasil: antes de 1931 e depois de 1931.

Desde que os jesuítas fundaram a escola no Brasil até o primeiro quarto do século XIX, houve o predomínio do humanismo clássico, e os programas escolares abrangiam as cinco classes de estudos representadas pela Retórica, pelas Humanidades e pelas Gramáticas Superior, Média e Inferior. A predominância do ensino de línguas era voltada para o latim e o grego. As outras matérias, o português, a história, a geografia e as exatas, não tinham um estudo autônomo, eram ensinadas concomitantemente à leitura e aos comentários feitos sobre os livros ou textos de autores clássicos.

Os pressupostos do humanismo clássico prevaleceram por um bom tempo, sobrevivendo a muitas mudanças. Mesmo após a vinda da Corte em 1808, a Declaração da Independência, o período da Regência e mesmo depois de implementado o Ato Adicional que descentralizou a instrução, a escola secundária permaneceu inalterada.

Foi somente em 1837, com a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, que a escola passa para a segunda etapa da sua evolução. Nas mudanças iniciais o currículo permaneceu com as características essenciais da orientação quinhentista até que, em 1855, durante o ministério de Couto Ferraz, recebeu modificações substanciais, intencionando cobrir as exigências culturais e sociais do Brasil pré-republicano.

O ensino passou a ser ministrado em sete anos, dividindo-se em dois ciclos: um de quatro anos - os “estudos de 1º classe”- e outro de três anos - os “estudos de 2º classe”. Esta orientação prevaleceu até 1900 quando o curso foi reduzido para seis anos.

A partir dessa época, as línguas modernas ocuparam então uma posição análoga à dos idiomas clássicos. Obrigava-se o estudo de francês, inglês, alemão, latim e grego.

Com o passar dos anos, o ensino das chamadas “línguas mortas” foi extinto e a obrigatoriedade do ensino das “línguas vivas” francês, inglês e alemão diminuiu, como também a quantidade de anos em que estas línguas deveriam ser ministradas.

O objetivo do ensino de línguas para o 1º ano era gramática, temas de leitura e tradução. Para o 2º a mesma coisa e, às vezes, conversação. Para o 3º, acrescentava-se uma “apreciação de clássicos”.

Durante a República, certos objetivos começaram a se fixar e a estabelecer algumas normas gerais para o ensino das várias matérias. No caso dos idiomas, a Lei Rivadávia prescrevia: “Ao estudo das línguas vivas será dado feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso deverão ser habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas” (Chagas, 1979, p. 88).

Nesta época, mesmo existindo a intenção de que o aluno terminasse seus estudos sabendo falar o idioma, o ensino de línguas no Brasil estava reduzido ao ensino primeiramente da gramática, posteriormente tradução, leitura e análise.

O ensino brasileiro de língua estrangeira ainda utilizava os princípios do Método Formal, que discutimos no início desse capítulo. Com isso, podemos perceber que o ensino de línguas no Brasil ainda utilizava conceitos metodológicos considerados superados para o

ensino de língua estrangeira, ao passo que na mesma época, em outros países já se utilizava o Método Científico ou Método Direto Indutivo.

A partir da experiência do Colégio Pedro II e com a Reforma que ocorreu em 1931, instituiu-se o sistema obrigatório do “regime seriado”. A reforma visava realizar uma formação integral do adolescente (cinco anos) e preparar o aluno para o estudo universitário (dois anos). As línguas estrangeiras “vivas” passaram a ser ministradas com mais ou menos 17 aulas por semana, variando entre o francês e o inglês. O método utilizado foi o Método Direto Intuitivo que ensinava a segunda língua utilizando a própria língua estrangeira. “O ensino das línguas vivas estrangeiras destinava-se a revelar ao aluno, através do conhecimento lingüístico, os fatos mais importantes da civilização de outros povos” (Chagas, 1979, p. 90). A idéia era expressar-se na língua estrangeira sem a mediação da língua materna.

Estas idéias não saíram totalmente do papel devido ao real número de horas semanais que era muito inferior ao proposto, 17 horas semanais, e professores pouco habilitados. De qualquer maneira, avançou-se e novas idéias foram espalhadas a respeito do ensino de língua.

Com a Reforma de 1942, surge a obrigatoriedade do aprendizado de francês, inglês, latim e espanhol e a quantidade de horas dessas disciplinas aumentou. O método utilizado neste período foi o Método Científico.

Em fins de 1961 e começo de 1962 surgiu a Lei Diretrizes e Bases que “prescrevia” a descentralização e liberdade de ensino.

A estrutura conservou o esquema da reforma de 1942, ou seja, quatro anos para o primário, quatro anos para o ginásio e três anos para o colegial. Os currículos escolares de ginásio e colegial previam cinco matérias obrigatórias, duas complementares e duas opcionais.

As matérias obrigatórias eram as seguintes: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências; no ginásio as complementares eram: Organização Social e Política Brasileira, 1ª Língua Estrangeira Moderna, 2ª Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica e Desenho e no colegial eram: Física, Química, Biologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica e Desenho; as disciplinas opcionais eram escolhidas pelo Conselho da escola e geralmente ficavam entre as disciplinas que não estavam entre as sete primeiras (5 obrigatórias e 2 complementares).

As línguas estrangeiras não foram consideradas obrigatórias e ora estavam entre as disciplinas complementares ora nas optativas.⁵

A metodologia passou a “emergir da competência profissional dos professores.” (CHAGAS, 1979, p. 122)

Em 1971 surgiu a lei 5.692 que firmava que a educação deveria estar pautada no desenvolvimento de potencialidades do aluno. A estrutura passou a ser de oito anos para o 1º grau e três ou quatro anos para o 2º grau.

O currículo passou por uma grande modificação, transformando-se as disciplinas obrigatórias e algumas complementares em “núcleo comum”. Elas eram: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Língua estrangeira, que só era obrigatória no 2º grau, e Língua Portuguesa estavam dentro do núcleo de Comunicação e Expressão. Geografia, História e Organização Social e Política Brasileira estavam dentro do núcleo de Estudos Sociais. Matemática, Física e Biologia estavam em Ciências.

Segundo Chagas (1979) a metodologia foi completamente deixada à competência dos educadores “no imprevisível das situações de aprendizagem”.

⁵ Tal atitude, podemos dizer, é precursora da idéia de que a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas e particulares não tem valor porque não faz o aluno perder o ano ou não é tão importante quanto matemática ou física.

Em 1997, a Lei Diretrizes e Bases 9.394, que está em vigor na presente data, mantém a quantidade de anos de estudo, mas modifica a nomenclatura que passa a ser: ensino fundamental para os oito primeiros anos e ensino médio para os três últimos anos.

Os núcleos comuns se mantêm e a língua estrangeira continua sendo obrigatória somente no ensino médio.

O método usado no ensino de línguas, nestes últimos anos, está baseado nos princípios de vários métodos. Na verdade, poderíamos dizer que o método utilizado hoje, é uma “mistura” de vários métodos de ensino. Isto ocorre porque cada professor dá sua aula segundo suas idéias e sua própria concepção de ensino. Mas, através de nossas observações em escolas de ensino fundamental e ensino médio e de nossa experiência profissional nestas escolas, no geral, podemos dizer que o método de ensino de língua estrangeira mais utilizado hoje em dia está vinculado ao ensino de gramática e de leitura. A denominação mais comum que se atribui a esse método de ensino é Método Tradicional.⁶

Um fator que merece destaque no contexto brasileiro e que está relacionado ao ensino de línguas é o aparecimento de pesquisas sobre este tema nas universidades a partir da década de setenta. Embora nosso objetivo não seja avaliar se essas pesquisas têm influenciado ou não a prática pedagógica dos professores, revela-se um nova variável histórica que, ao nosso ver, precisa ser evidenciada, pois indicam as tendências do debate na área.

1.3. Algumas pesquisas brasileiras sobre o ensino de línguas

Oliveira Jannini (1979), em seu “Estudo de inglês em escola estadual: pesquisa de campo, observações e conclusões”, deu destaque à realidade escolar brasileira e aos

⁶ Podemos apontar alguns reflexos desse método de ensino de inglês no Brasil, que a nosso ver dificultam a aprendizagem. Destacaremos dois: a falta de condições dada aos alunos para que eles possam se comunicar na segunda língua e a ausência da “cultura” da língua ministrada. Estes reflexos

métodos contemporâneos utilizados para o ensino da língua inglesa. Analisou o Método de Gramática e Tradução (Método Tradicional), o Método Direto, o Método Audio-Lingual e o Método Cognitivo. Realizando um trabalho de campo utilizou o Método Cognitivo que propõe ao aluno raciocinar sobre a tradução do inglês para o português, comparando a estrutura da frase em inglês com a estrutura da frase em português. Os exercícios propostos quase sempre se constituíam em a professora, com o texto em mãos, ora pedir que os alunos procurassem individualmente as palavras que não conheciam, ora que as procurassem em grupos. A professora, algumas vezes, começava pela gramática e pelos exercícios ou pelos vocabulários que eram selecionados anteriormente. Outras vezes começava pela leitura do texto, depois os alunos realizavam uma leitura em coro deste e, por fim, o liam individualmente. O curso proposto por Jannini foi dividido em 60% tradução e interpretação; 30% de gramática e 10% de prática oral. Chegou à conclusão de que a maioria dos alunos não se interessou e que poucos aprenderam com o método utilizado. Além disso, também concluiu que há, na realidade escolar, um grande descaso em relação ao ensino de inglês e, por parte do aluno, um grande desinteresse em aprender a língua inglesa.

Uma das maiores preocupações da atualidade sobre o ensino de línguas está voltada para a adequação do método à idade dos alunos. Helena Macarenhas Falhuh (1978), ao estudar o estado atual das pesquisas sobre “o fator idade e o início do aprendizado de uma língua estrangeira”, fez um levantamento sobre os resultados de encontros internacionais a respeito do ensino de línguas estrangeiras para o pré-escolar e o início do 1º grau. A autora analisa três encontros científicos que ocorreram entre 1962 e 1975 e mais algumas pesquisas realizadas a este respeito. Algumas questões muito presentes na atualidade foram levantadas: Que evidência justifica a recomendação de se iniciar o ensino de línguas nos primeiros anos da escola? Quais experimentos têm sido feitos, nos diversos países, sobre o ensino de línguas

para crianças até 10 anos? Quais os problemas que precisam ser estudados no futuro? Ao procurar respostas para essas perguntas, as respostas mais frequentes foram direcionadas para a primeira questão e enfatizaram que as crianças aprendem com mais facilidade do que os adultos por uma condição neurofisiológica mais propícia e porque imitam muito os adultos, principalmente até os 18 anos. A autora relata também que vários experimentos, na época, estavam sendo desenvolvidos com relação à idade ideal para se aprender uma língua estrangeira, mas que não existe consenso em relação a essa questão. Um dos problemas citados para esse tipo de pesquisa é a necessidade de se considerar aspectos mais específicos do aprendizado de línguas, tais como estrutura gramatical, pronúncia, atitude, motivação entre outras.

É nas áreas da lingüística e letras que aparecem pesquisas com preocupações dessa natureza, principalmente voltadas para os detalhes da construção gramatical feita pelo aluno. Heloísa R. Medeiros (1978), por exemplo, ao realizar o estudo intitulado “Considerações didáticas sobre alguns contrastes entoacionais do inglês com função gramatical”, analisa esse ponto específico do ensino de inglês e em sua proposta procura apontar caminhos para sanar as dificuldades ocorridas dentro da questão da entonação.

Por outro lado, outras pesquisas trazem preocupações mais gerais. Jaciara Rondon Gonçalves (1998), ao realizar o estudo “Descrição de estratégias de aprendizagem com exemplificação em classes de 2º Grau”, procurou identificar quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para aprender inglês. Tendo por base a teoria de Oxford, descreve estas estratégias e as divide em dois grandes grupos. O primeiro, denominado estratégias diretas, compreende as de memorização, as cognitivas e as de compensação. O segundo grupo, denominado estratégias indiretas, abrange estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

A estratégia de memorização é aquela que o aluno utiliza para organizar as palavras ou assuntos associando-os, ou seja, criando um elo mental entre estes. Além disso, o aluno revisa conteúdos sistematicamente; podendo, assim, aumentar seu vocabulário.

A estratégia cognitiva envolve a prática da língua estrangeira, abrangendo atividades como, recebimento e envio de mensagens, análise e racionalização do conteúdo, criação de estruturas e caminhos para memorização, quer dizer, destaque de expressões ou palavras importantes através de anotações, flechas entre outras.

A estratégia de compensação pode ser desenvolvida através de pistas lingüísticas que a palavra ou a situação dá ao aluno, através de superação de limites da fala e da escrita, utilizando, por exemplo, mímica ou gestos, buscando ajuda, selecionando tópicos, ajustando ou aproximando as mensagens, criando palavras e utilizando sinônimos.

A estratégia metacognitiva é utilizada quando o aluno ao observar o conteúdo novo que está sendo aprendido, o liga com algum conteúdo já conhecido, através da atenção consciente e da produção postergada, ou seja, o retardamento da produção de algum aspecto da linguagem, o discurso, por exemplo, para a concentração na compreensão auditiva. O aluno pára, por exemplo, de escrever para ouvir o que um outro está falando, pois nesta fala há algo que o remete a outro conteúdo já conhecido. Ela também é utilizada quando o aluno organiza e planeja o conhecimento, bem como avalia a própria linguagem.

A estratégia afetiva pode dificultar ou facilitar a aprendizagem. Quando o sujeito faz uso desta estratégia, ele utiliza o auto julgamento, as atitudes, as motivações, as ansiedades, o choque cultural, a inibição, o medo de se arriscar e a tolerância pela ambigüidade.

A estratégia social inclui fazer perguntas, cooperação mútua (aluno - aluno, professor - aluno) e empatia com os outros.

Segundo a autora estas estratégias, quando utilizadas pelos alunos de língua estrangeira, contribuem muito para seu aprendizado. Porém, no decorrer de seu trabalho, a mesma afirma que a maioria dos alunos não utiliza estas estratégias e, os que a utilizam, o fazem em partes. Baseada nisto, a autora propõe ensinar-lhes estas estratégias. Contudo, mesmo depois de ensiná-los, percebe que os alunos não apresentam nenhum avanço na aprendizagem. Sua conclusão é que falta interesse por parte dos alunos e que estes não são autônomos a ponto de poderem direcionar sua própria aprendizagem.

De um modo geral, parece haver uma tendência, principalmente nas últimas duas décadas, de se pesquisar aspectos relacionados à *aquisição da L2* e não diretamente sobre o ensino de línguas. Nesse sentido é importante ressaltar que tornam-se mais transparentes os estudos que diferenciam os métodos de ensino e a aquisição da segunda língua.

As teorias envolvidas no debate sobre a aquisição da L2 não propõem como ensinar, mas objetivam compreender quais os caminhos que a segunda língua percorre para ser aprendida. Somente após estas discussões, propõe-se novas possibilidades de aplicação para a língua estrangeira. Podemos afirmar, portanto, que as teorias sobre a aquisição da L2 trazem novas idéias que passaram a embasar os métodos de ensino de língua estrangeira na atualidade. Nesse sentido, consideramos importante discorrer sobre elas.

1.4. Teorias sobre aquisição de L2

Segundo Ellis (1985), existem várias teorias que procuram explicar a aquisição da L2.

O Modelo de Aculturação leva em consideração a distância ou proximidade social do aprendiz com a cultura da L2 e a influência desta no aprendizado. Também procura

discutir a distância ou proximidade afetiva do aprendiz em relação à língua a ser aprendida, ou seja, os fatores afetivos de cada indivíduo estão envolvidos neste processo.

O Modelo de Nativização destaca que o aprendiz assimila a L2 de acordo com sua própria visão do que é o sistema desta língua. Ele reduz as tarefas de aprendizagem para construir hipóteses baseadas no conhecimento que já possui da língua materna. Neste sentido atende a uma norma interna.

Para este modelo, também pode ocorrer o processo de desnativização, que envolve a acomodação dos conhecimentos. O aprendiz ajusta seu sistema internalizado para que o que veio de fora possa “caber”, caracterizando a aquisição da segunda língua como uma transição gradual de uma norma interna para uma externa, ou seja, do que ele já conhece para o que virá a conhecer.

Ellis (1985) também discorre sobre a Teoria da Motivação, que considera a motivação como ponto crucial para que o indivíduo possa aprender. A motivação está na relação do aprendiz com o grupo tanto de nativos da L2 quanto em seu próprio grupo. A motivação também pode ser percebida na relação do aprendiz com a outra cultura. Se esta relação é satisfatória pode motivá-lo.

Outra vertente é a Teoria do Discurso que coloca a repetição dos conteúdos como único ponto possível para se adquirir a L2.

Além destas teorias, existe o Modelo Monitor. Este modelo apresenta 5 hipóteses para aquisição da L2. A primeira hipótese faz uma diferenciação entre aquisição e aprendizagem. A aquisição, segundo este modelo, ocorre subconscientemente como um resultado da participação do sujeito em uma comunicação natural, onde o foco é o significado. Já a aprendizagem ocorre como resultado do estado consciente das propriedades formais da linguagem.

A segunda hipótese é a da ordem natural relacionada à aquisição das características formais da gramática. Esta hipótese coloca que as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem prevista, ou seja, quando o aprendiz está inserido nas tarefas de comunicação natural, manifestará a ordem padronizada, mas quando este se inclui em tarefas que requerem ou permitem o uso do conhecimento metalingüístico, uma ordem diferente surgirá.

A terceira hipótese é a do monitor. O “monitor” é o “aparelho subjetivo” que os aprendizes usariam para editar sua performance da linguagem. Ele utiliza o conhecimento aprendido ao influenciar e modificar as expressões geradas do conhecimento adquirido.

A quarta hipótese é a do input, que significa introjetar o que se aprendeu. Esta hipótese diz que a aquisição da L2 acontece quando o aprendiz entendeu o input que está um pouco além do nível anterior de sua competência.

A quinta hipótese é a do filtro afetivo. O filtro controlaria a quanto de input o aprendiz tem contato e o quanto deste input é convertido em intake⁷.

Um outro modelo é o da Competência Variável. Este modelo está baseado em duas distinções. Uma que se refere ao processo do uso da linguagem e a outra ao seu produto. Esta teoria diz que o modo pelo qual a língua é aprendida é um reflexo do modo como ela é usada.

O modelo de Competência Variável tenta avaliar a variedade da língua alvo e da língua do aprendiz e os processos internos e externos responsáveis pela aquisição da L2.

Uma outra teoria é a da Hipótese Universal. Para esta teoria a aquisição da segunda língua é governada por propriedades lingüísticas das duas línguas envolvidas, ou seja, da língua nativa e da língua alvo e esta aquisição é dependente de universos lingüísticos existentes nos seres humanos. Com isso, as propriedades lingüísticas da língua alvo variam

⁷ intake significa aquilo que foi absorvido e pode ser comunicado.

em quão difíceis elas são para serem adquiridas; se elas são universais ou específicas àquela língua, se as propriedades da língua alvo são comuns a muitas línguas, inclusive a língua do aprendiz ou só existem na língua alvo. Além disso, existe uma comparação que envolve a língua nativa e a língua alvo, onde nem todas as diferenças entre a língua nativa e a língua alvo resultam em dificuldade de aprendizagem. Os universos lingüísticos poderiam ajudar a prever quais diferenças levam a dificuldades e quais não.

E por último, convém destacar a Teoria Neurofuncional que tenta, através de uma perspectiva neurofisiológica, caracterizar os sistemas de processamento de informações neurolingüísticas para o desenvolvimento e o uso da linguagem. Segundo esta teoria, há uma conexão entre funções de linguagem e a anatomia neural. Cada sistema neurofuncional é composto por diferentes níveis, variando do mais elevado ao menos elevado e cada um é associado a diferentes níveis de organização neural. Os diferentes níveis podem estar conectados, mas podem também estar dissociados. Por exemplo, pode-se pedir para uma pessoa repetir algo sem que ela conecte outros circuitos que são responsáveis pela compreensão daquilo que ela está repetindo. Apenas repete.

Esta teoria apresenta dois sistemas neurofuncionais da linguagem: o comunicativo e o cognitivo. Quando o aprendiz confronta com a necessidade de adquirir novas informações, “deve” identificar qual dos sistemas melhor cabe a este aprendizado e então estabelecer o nível apropriado e os subsistemas com o qual começará o processo de aprendizagem.

Feita essa contextualização histórica sobre as primeiras idéias que orientaram os debates sobre o ensino de línguas, sobre os principais métodos de ensino utilizados ao longo dos tempos, o aparecimento das pesquisas e as teorias de aquisição da L2, cabe perguntar por que persiste tanta discussão a respeito de métodos de ensino de língua estrangeira e o por que desta constante busca de novos métodos. Nossas observações têm nos levado a concluir que

essa busca contínua ocorreu e ocorre porque os problemas de aprendizado continuam presentes, mesmo mudando-se os métodos de ensino.

Com a intenção de consolidar melhor essa hipótese e tendo por finalidade a apresentação de uma nova proposta didática embasada na teoria construtivista, resolvemos então tecer algumas críticas aos métodos, pesquisas e teorias de aquisição.

1.5. Apontamento crítico sobre os métodos, pesquisas e teorias de aquisição

Podemos reunir as idéias sobre o ensino de línguas e os métodos que citamos anteriormente, em alguns grupos:

- a) aqueles que acreditavam que a língua estrangeira deveria ser ensinada primeiro oralmente, seja através de repetições das estruturas essenciais da língua ou por “viver” a língua estrangeira como se viveu a língua materna;
- b) aqueles que acreditavam que a língua só poderia ser ensinada através da gramática;
- c) aqueles que acreditavam que somente a leitura seria o instrumento possível para o aprendizado da língua estrangeira;
- d) aqueles que defendiam que a gramática deveria ser deduzida do contexto;
- e) aqueles que colocavam o professor como o centro da aprendizagem;
- f) aqueles que acreditavam ser o aluno autodidata.

Todas estas colocações, a nosso ver, não passam de técnicas para se chegar ao fim desejado, que é o aprendizado da língua estrangeira. Não discordamos totalmente de nenhuma delas, pois sabemos que através delas muitos alunos aprenderam a língua que desejavam. Aliás, somos um exemplo disso, pois aprendemos inglês na escola de ensino fundamental e

ensino médio através das técnicas do Método Tradicional e, como já foi dito anteriormente, nos formamos e somos professora de inglês a mais de dez anos.

A questão que colocamos não é essa e sim que, a maioria dos alunos das escolas de ensino fundamental e ensino médio, não conseguiu e não consegue aprender a língua estrangeira proposta e que, algumas destas pessoas, chegam a desenvolver o que elas mesmas chamam de “resistência” em relação à língua em questão. Quantas vezes não ouvimos de nossos alunos: “Nossa, eu odeio inglês!” ou “Eu sou burro, nunca vou conseguir aprender essa língua!..”

Baseados nas colocações anteriores é que fazemos a seguinte pergunta: será que somente os métodos, que poderíamos chamar de técnicas de ensino, dão conta de todo o processo de aprendizagem? Quer dizer, será que as técnicas servem para todos os alunos da mesma maneira? Ainda dentro desta mesma idéia, outra pergunta se faz fundamental para nossa análise: em todas as colocações que destacamos anteriormente, quais delas consideraram o aluno elemento fundamental do *processo educacional*?

A nossa crítica aos métodos de ensino e às idéias dos autores não está baseada nas técnicas de ensino, mas na ausência do sujeito/aluno no processo educacional. Na verdade, podemos dizer que o aluno aparece em todos os discursos, mas ele aparece como um fim a ser atingido e não como parte integrante do processo.

Percebemos em todos os discursos analisados, que o “como se faz” é apresentado de modo totalmente padronizado, ou seja, o mesmo para todos os sujeitos. Este tipo de atitude frente ao processo educacional, nos dá a idéia de qual concepção de sujeito estes autores e métodos utilizavam e utilizam. Acreditamos que a concepção de sujeito que embasa tais teorias é aquela, conforme salienta Becker (2001), que considera a capacidade de conhecer ou de aprender do sujeito dependente da experiência adquirida em função do meio físico,

mediada pelos sentidos; o sujeito é uma *tábula rasa*. Chamamos esta vertente de concepção de *empírica*.

Um exemplo desta concepção pode ser encontrado quando analisamos as idéias de Henry Sweet (1964 apud Celani 1997, p. 21). Ele nos coloca que não devemos levar em consideração o ritmo de cada aluno, é este quem tem de se adaptar ao ritmo que o professor achar conveniente e que o método lhe impuser.

Além desta concepção, pudemos ainda encontrar alguns autores que defendiam que o sujeito, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediata ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Tal vertente é denominada concepção *inatista*.

Tal concepção pode ser claramente vista nos métodos baseados na idéia humanista. O homem é o centro de todas as coisas e o criador delas. Se existe aprendizado, este acontece pela habilidade intrínseca do indivíduo. O professor, nesta concepção, passa a ser mero espectador do processo educacional.

Tanto uma como outra concepção de sujeito não consideram, em momento algum, a interação do todo - *sujeito, língua e técnica* - e, por isso, não pudemos observar em nenhuma das sugestões dos autores e em nenhum dos métodos analisados a incorporação da totalidade que consideramos necessária ao processo educacional. Para nós, o ensino de língua estrangeira não pode ser padronizado já que deve levar em consideração o encontro entre *sujeito e língua e o produto* deste encontro que é particular a cada momento da aprendizagem.

Baseados nestes argumentos, acreditamos ser a teoria construtivista de Piaget o caminho para responder as questões levantadas por nós a respeito do ensino de línguas estrangeiras.

Foi dentro desta teoria que encontramos a explicação de como o conhecimento pode ser adquirido através da interação do todo, ou seja, do sujeito com o meio e do meio com

o sujeito. Através de conceitos (que discutiremos no próximo capítulo) como desequilíbrio, assimilação e adaptação e a atividade do sujeito na construção do conhecimento, pudemos vislumbrar um novo caminho para o ensino da língua estrangeira.

Desse modo, a concepção básica de educação que embasa nossas propostas para o ensino de inglês neste trabalho é aquela denominada *interacionista*, que afirma ser as estruturas do conhecimento e portanto, da aprendizagem, construídas pelo sujeito mediante sua ação sobre o meio físico e social, portanto, mediante um processo de interação sujeito-meio.

Mas antes de discutirmos a teoria piagetiana dentro deste contexto, voltemos às pesquisas e teorias de aquisição descritas por nós anteriormente.

Começemos nossa discussão pela pesquisa de Jaciara Rondon Gonçalves (1998) sobre as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam para aprender a língua estrangeira.

Esta pesquisa revela um aspecto interessante da aprendizagem, que é o caminho que o aluno constrói para chegar à língua estrangeira. Sendo um caminho ou uma estratégia desenvolvida, isto é, construída pelo aluno, torna-se particular a cada um. Por exemplo, uma pessoa muito tímida talvez precisasse construir, desenvolver, a estratégia afetiva ao passo que uma extrovertida não. Na medida que a professora se propõe a *ensinar* as estratégias de aprendizagem, as transforma em método de ensino, padronizando todos os alunos e colocando aquelas estratégias não como caminhos construídos por eles e sim caminhos rígidos que eles devem seguir para aprender aquela língua. Na verdade, quando a professora decide passar as estratégias para que os alunos as utilizem, ela os priva da *construção* das mesmas suscitando então o desinteresse dos alunos, que é provocado pela falta de construção ativa do conhecimento, ou melhor, que é provocada pela falta de atividade do sujeito sobre o objeto do conhecimento. Poderíamos dizer que ela os priva da aprendizagem.

Observando as teorias e os métodos propostos, entendemos que eles apontam estratégias que o professor ou o aluno podem desenvolver para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Não vemos isso como problema desde que elas sejam construídas; o que, certamente, auxiliaria o aprendizado.

Celani (1997) nos mostra como determinados aspectos do ensino de línguas reaparecem historicamente e que os autores que discorrem sobre o assunto freqüentemente apresentam questões relativas à estratégia que professores e alunos deveriam usar para aprender a L2. Percebemos que esses autores nem mesmo se perguntavam por que determinado indivíduo aprendia usando uma estratégia e não a outra. De um modo geral, os autores vinculam a aprendizagem à estratégia aparente e não ao caminho cognitivo que o sujeito percorreu para chegar ao fim desejado.

Acreditamos que isto ocorre porque os autores estão habituados a técnicas rígidas de se ensinar a língua estrangeira e que, dessa forma, impedem a construção do conhecimento, aspecto fundamental para a aprendizagem humana. Quando o professor utiliza a técnica, ele pretende facilitar para o aluno, indicando qual é o caminho que este deve seguir, mas, com isso, perde de vista que o caminho que indicou é aquele que ele compreende como facilitador, mas que não necessariamente o será para seu aluno.

As teorias de aquisição⁸ de L2 vêm, sem dúvida, trazer ao estudo da linguagem contribuições importantes para o ensino da mesma. Diferente dos métodos de ensino, as teorias de aquisição procuram explicar como o aprendiz se relaciona com o aprendizado de uma nova língua.

⁸ Até o presente momento, usamos a nomenclatura língua estrangeira e não segunda língua. Faz-se necessário a diferença entre as duas. A denominação segunda língua é usada para explicar a língua que o sujeito usaria fluentemente além da sua língua oficial ou língua mãe. Já a língua estrangeira é a nomenclatura usada para denominar a língua aprendida nas escolas, nos cursos particulares e que pode ou não ser usada fluentemente em situações específicas que exijam do sujeito tal performance.

Como colocamos anteriormente, estas teorias antecedem os métodos e fornecem a base de idéias para justificá-los, quer dizer, os métodos se apropriam das idéias desenvolvidas pelas teorias de aquisição e estabelecem as técnicas de ensino para a língua estrangeira.

É no momento da transferência de idéias das teorias para os métodos que acreditamos encontrar uma das fragilidades das teorias de aquisição. Como elas estão preocupadas em determinar o processo pelo qual o aluno apreende a segunda língua, não explicam como ele o faz ou qual caminho ele construiu para fazê-lo, com isso dão margem a qualquer tipo de técnica que se aproprie da idéia principal desenvolvida por aquela teoria.

Daremos um exemplo para esclarecer melhor nosso ponto de vista. O Modelo de Aculturação considera que a proximidade ou a distância do aprendiz em relação à cultura da língua que ele pretende aprender influenciará o seu aprendizado. Não que esta colocação não seja importante para a aquisição da segunda língua, mas ela é parte integrante e não determinante da aquisição. Além disso, ela pode ser entendida do modo que se desejar - por exemplo, para adquirir aquela língua, o aluno teria de conviver muito próximo àquela cultura ou que somente através do conhecimento cultural o aluno já adquiriria a língua em questão - e ser cristalizada em uma técnica para se ensinar a língua alvo. Uma série de interpretações poderiam ser feitas resultando cada uma em uma técnica diferente e não garantindo que todas obtivessem o mesmo resultado.

Dentre as teorias de aquisição que descrevemos, outra que podemos destacar é o Modelo de Nativização e Desnativização. Esta teoria traz consigo conceitos fundamentais da teoria psicológica de Jean Piaget, que fazem parte da funcionalidade do desenvolvimento cognitivo e da construção do conhecimento humano. Ao ressaltar que o sujeito assimila a segunda língua conforme o conhecimento que ele já possui da língua materna e que este novo conhecimento se acomodará e assim modificará o conhecimento já existente, vincula os aspectos funcionais da construção do conhecimento com a aquisição da segunda língua. Este

modo funcional – assimilação e acomodação - engloba aspectos que consideramos importantes para a aprendizagem, ou seja, engloba o que o indivíduo já possui de conhecimento, o que o meio tem a lhe oferecer e qual o produto que sairá desta interação. Mas, como já discutimos no parágrafo anterior, só saber que o sujeito assimila o conteúdo e o acomoda não nos garante que aquele aluno irá adquirir a segunda língua se os meios pelos quais ele caminhar não garantirem a construção de outras importantes estruturas do desenvolvimento cognitivo, tais como seriação, classificação e noção de espaço e de tempo. Ou seja, se esta aquisição não estiver pautada na *atividade* do sujeito sobre o objeto (linguagem), e na sua construção, a aquisição pode ficar prejudicada.

Em relação às outras teorias de aquisição, afirmariamos que elas defendem a mesma idéia que criticamos nos métodos, pois justificam a aquisição da segunda língua ou de fora (do meio) para dentro (para o indivíduo), ou pelo caminho inverso, assim sendo, justificam a aquisição somente por um lado do processo de conhecimento. Por exemplo, a teoria da Hipótese Universal coloca que a aquisição da segunda língua é governada por propriedades lingüísticas das duas línguas envolvidas. Segundo esta teoria, o sujeito é uma “caixa vazia” que será preenchida pela correspondência das características das duas línguas, daquela que ele quer aprender e daquela que ele já fala.

Além deste aspecto, devemos levar em consideração que cada estágio de desenvolvimento cognitivo do sujeito implica em diferentes estruturas que levam à diferentes maneiras de compará-las e analisá-las. Estas etapas não fazem parte do objeto (língua estrangeira) em si, contudo do sujeito do conhecimento. Para elucidar, tomemos uma criança ao comparar português e inglês, esta usará aspectos diferentes do que um adulto usaria.

Baseados em todas essas colocações anteriores, acreditamos que a teoria construtivista de Piaget nos dá subsídios para “tirarmos” o aluno da passividade e o colocarmos como sujeito ativo, portanto, construtor de seu conhecimento.

Seguindo estes pressupostos, uma adequada situação de aprendizagem que considera o sujeito como ativo (Macedo, 1994) implica em conhecer o desenvolvimento cognitivo deste. E é a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e do conhecimento das estruturas de funcionamento que tornam este desenvolvimento possível, que o professor poderá formular indagações aos alunos acerca do tema que ele estiver desenvolvendo, conforme as possibilidades de compreensão e de solicitação dos mesmos.

O professor, de posse de um método pronto e rígido e desconsiderando as etapas do desenvolvimento infantil, fica impossibilitado de exercer o papel de desequilibrador no processo educacional, quer dizer, não levanta hipóteses que desequilibrariam as já levantadas pelas crianças para que estas sejam impulsionadas a repensar as suas hipóteses, tornando-se, então, sujeitos que agem e constróem seu próprio conhecimento.

Portanto, no capítulo a seguir, discutiremos as fases de desenvolvimento, a construção do conhecimento e o princípio de atividade segundo a teoria piagetiana, porque consideramos estes aspectos fundamentais para melhorar a relação ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

2. A Teoria de Jean Piaget

“Se você passar um ano estudando verbalmente algo que requer dois anos de estudo ativo, então na realidade você perdeu um ano. Se estivéssemos dispostos a despendar um pouco mais de tempo e permitir que a criança fosse ativa, e deixá-la usar o processo de tentativa e erro em coisas diferentes, então o tempo que parece perdido foi na realidade ganho.” (Piaget, 1970,p. 31).

Um dos maiores pesquisadores deste século sobre o desenvolvimento humano foi, sem dúvida, Jean Piaget e, nas últimas décadas, o *construtivismo piagetiano* destacou-se como uma das correntes teóricas que mais serviu de base para experiências em situações educacionais. E, a nosso ver, essa vertente teórica também pode subsidiar as experiências no campo do ensino da língua inglesa. Por esse motivo vamos tecer algumas considerações sobre as idéias de Piaget a respeito do desenvolvimento humano.

2.1. A construção do conhecimento

Em umas das declarações sobre as finalidades de seu trajeto científico, Piaget afirmou que seu propósito era explicar o que é o desenvolvimento humano em ação, na sua perpétua construção de novidades e na sua adaptação progressiva à realidade (Piaget,1993). Embora, nesse percurso de investigação, ele tenha se orientado principalmente para as categorias do pensamento, nunca deixou de dirigir uma atenção especial para a questão que diz respeito às leis que organizam o *dinamismo reflexivo e construtivo* da atividade do indivíduo. Na verdade, esse tipo de estudo sobre a reflexão nos coloca na dimensão mais profunda do indivíduo, na dinâmica da construção do conhecimento.

Tendo como suporte a idéia de que o desenvolvimento humano caminha na contínua busca de um equilíbrio mais abrangente, Piaget admite que o significado desta busca

não se encontra apenas nos resultados finais da construção da inteligência, mas no processo dinâmico que se manifesta em todas as fases de desenvolvimento, onde o poder criativo da imaginação se organiza juntamente com as exigências lógicas.

Na obra piagetiana, o reconhecimento desse processo dinâmico tornou-se possível após os esclarecimentos dos mecanismos adaptativos de assimilação e acomodação. Assimilação significa a incorporação de novos elementos às estruturas já existentes, e acomodação é a transformação das estruturas existentes em função da interação com elementos do meio. Daremos um exemplo para esclarecer melhor os dois conceitos. Um físico relatou certa vez que uma das grandes descobertas que ele fez quando criança, depois de repeti-la inúmeras vezes, foi compreender que não importava qual a ordem que suas dez pedras estivessem, elas continuariam sempre em número de dez. Este físico, quando criança, já sabia contar mas não sabia que a ordem não alterava o produto. Foi através das experiências que ele pôde construir uma nova hipótese e estabelecer uma nova ligação entre ordem e números. Esta idéia foi assimilada após acomodações que significaram modificações na estrutura anterior do sujeito e um novo conceito então surgiu.

Sendo a assimilação e a acomodação dois mecanismos que orientam o movimento interativo do indivíduo, promovem, em sua evolução, novas estruturas diferenciadas das anteriores. Uma vez que as estruturas adaptativas envolvem essa diferenciação e uma reorganização, que a acomodação à experiência exige, estas implicam numa *equilibração*, provocada por desequilíbrios e busca de equilíbrio. Como bem enunciou Da Luz (1994, p. 62) “as sucessivas formações, na medida em que se diferenciam das construções anteriores, compreendem-se como uma reorganização dos elementos num novo sistema de relações, que amplia o âmbito das que eram anteriormente possíveis”. As possibilidades abertas por cada momento do processo são uma condição indispensável aos desenvolvimentos seguintes, compreendendo-se cada fase do crescimento dos conhecimentos numa continuidade com as

etapas anteriores e com a criação e a emergência de novas propriedades. A este processo Piaget denominou abstração reflexiva ou abstração construtiva (Piaget, 1977).

A abstração reflexiva é uma operação diferente de uma abstração empírica que se limita a captar de objetos, pessoas ou conceitos a compreensão da realidade, como um mecanismo passivo sem lhes acrescentar nada de novo. Pelo contrário, a abstração reflexiva incide sobre o processo coordenador da atividade do sujeito. Consiste em destacar nas ações ou operações anteriores um dos seus aspectos para fazer dele o elemento de uma construção nova, conferindo uma outra organização à experiência. Assim, por exemplo, numa situação de reunião, seriação, ou classificação de objetos, ao levar em consideração semelhanças e diferenças, o sujeito faz intervir operações que não se encontram nos objetos, mas elaboradas por composições operatórias do pensamento, seja através da lógica dos conjuntos, da seriação por relações assimétricas ou pela enumeração dos elementos por unidade.

Essa característica do desenvolvimento cognitivo de novas capacidades de operação elaboradas a partir de estruturas anteriores representa, num plano mais amplo, a emergência de novas capacidades em cada nova fase do desenvolvimento. O desenvolvimento mental do indivíduo constitui, então, um processo que se define como um alargamento de potencialidades, numa sucessão de estados de equilíbrio com uma estabilidade crescente (Piaget, 1976).

Reafirmando, o enriquecimento reconstrutivo da atividade do pensamento pode ser compreendido através da noção de equilíbrio. Essa noção impede que entendamos o desenvolvimento do pensamento em termos de formas mentais antecipadamente definidas. A construção de novas estruturas alarga as potencialidades das estruturas anteriores. Qualquer construção intelectual nova integra estruturas precedentes. E o rumo de sucessivas equilibrações. Cada nova construção, apoiando-se nos elementos que a precedem, estrutura-

os, pois, retroativamente, graças à reflexão, ao mesmo tempo em que os engloba numa nova estrutura (Piaget, 1976).

Um sujeito é, portanto, um centro dinâmico de reorganização da experiência e dos seus próprios quadros assimiladores. É um centro de reorganização de seu próprio agir. A este processo ampliador Piaget (1977) denominou *equilibração majorante*. Desde as coordenações sensório-motoras até as que se desenvolvem ao nível formal, o nível condutor do processo de desenvolvimento cognitivo mostra uma crescente capacidade do sujeito em reorganizar os seus procedimentos em função de critérios mais abrangentes. Assim, a essência desse desenvolvimento encontra-se na natureza da construção de novidades.

Assentada em todo o processo de equilibração majorante está a construção do conhecimento que se dá no bojo da busca de alternativas e nas soluções dos problemas vivenciados pelas crianças. Desse processo emerge a imaginação.

Do ponto de vista da teoria do desenvolvimento, a evolução infantil é caracterizada por estágios que podem ser divididos em sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

O estágio sensório-motor tem início com o nascimento da criança e termina aproximadamente quando a criança atinge os 2 anos. Quando nasce, a criança possui uma estrutura sensorial e reflexa (que inclui os reflexos de sucção, preensão, pupilar, patelar, etc.), e a partir deste momento, começa a se relacionar com o mundo externo. Neste início, que é o ponto de partida para a evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o “eu e o mundo”. A consciência, portanto, começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os processos da inteligência sensório-motora levem à construção de um mundo diferenciado percebido pela própria criança. Uma das funções da inteligência será, portanto, neste estágio, a diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo.

É através dos reflexos de sucção e de preensão, juntamente com os órgãos dos sentidos, que a criança começa a interagir com o mundo externo. Inicialmente o recém-nascido tende a sugar tudo o que toca, depois, após as maturações necessárias, a tocar tudo o que olha, depois, a olhar tudo o que toca e o que suga e assim sucessivamente, aumentando deste modo o repertório de comportamento que a criança vai construindo, tendo como dinâmica subjacente, o processo de adaptação (assimilação e acomodação). O processo de adaptação é a essência da construção das estruturas mentais.

As coisas para as crianças deste período não existem independentes de sua ação sobre elas, portanto o pensamento de uma criança nesta fase é denominado *pensamento prático*.

A permanência do objeto na mente da criança começa a ocorrer quando um objeto passa a existir para ela independente de estar presente. Este novo esquema que começa a se formar é o *esquema do objeto permanente*. Este esquema só é possível com a conservação do objeto pela criança, isto é, passa a representá-lo mentalmente. Quando esta estrutura de pensamento se completa, a interiorização das ações marca a passagem para um novo estágio de desenvolvimento.

Este novo estágio pré-operatório tem início aproximadamente aos dois anos e termina aproximadamente aos sete.

Ao final do período anterior, na transição para o período pré-operatório, a criança é capaz de reconhecer que os objetos existem independentes de suas ações, possibilitando-a representar uma situação independente de a estar vivendo. A consolidação do esquema de permanência do objeto permitirá à criança representar uma coisa ou outra e formar esquemas simbólicos. A partir do momento que a criança representa os objetos na sua mente, a linguagem total torna-se possível.

Com o desenvolvimento da linguagem, as condutas da criança são profundamente modificadas, tanto no aspecto afetivo quanto no intelectual e social.

Uma das principais características deste período pré-operatório é o domínio dos símbolos. A criança vai manipular estes símbolos de acordo com as estruturas mentais existentes, caracterizada em grande parte pelo egocentrismo da criança, que passa a perceber os objetos e o mundo conforme os seus esquemas de pensamento e atribui a eles seus próprios pensamentos e sentimentos. A sua linguagem egocêntrica é não comunicativa, existindo três tipos de linguagem: Repetição, Monólogo e Monólogo Coletivo⁹.

Com a diminuição do egocentrismo, a criança passa a raciocinar intuitivamente (fase intuitiva que ocorre aproximadamente entre cinco e sete anos de idade) e começa a apresentar sinais de pensamentos menos figurativos e mais reversíveis, que permitem a elaboração de operações de pensamento que conduzem à formação de conceitos. O pensamento reversível marca a passagem para o período das operações concretas.

No período das operações concretas, que se inicia aproximadamente aos sete anos e termina aproximadamente aos onze, muitos tipos de pensamento que a criança não conseguia realizar, agora passam a ser possíveis. Uma das principais aquisições intelectuais, nesta fase, é a realização de operações mentais que permitem compreender as inversões das ações. Neste período, as crianças constroem as noções de conservação de número e quantidade, conservação de peso e conservação de volume. Acelera-se o declínio do egocentrismo, dando lugar as operações que consideram os aspectos da realidade e propriedades dos objetos. A criança passa a formar conceitos, isto é, o pensamento deixa de depender da percepção assimilativa e se torna reversível.

Portanto, uma das características mais acentuadas desse período é o declínio do pensamento e linguagem egocêntricas. Com isto a criança passa a perceber o outro, a respeitar

⁹ Descreveremos mais profundamente estes tipos de linguagem no próximo item deste mesmo capítulo.

o ponto de vista do outro e a aceitar os jogos com regras, surgindo, então a possibilidade de um sentimento recíproco e cooperativo. Segundo Piaget (1994), é a partir desta etapa que a criança começa a construir sua verdadeira condição de socialização em busca da autonomia.

O período das operações formais começa aproximadamente aos onze anos de idade. Neste período, a criança passa a compreender conceitos abstratos como amor, democracia e justiça. Assim sendo, o adolescente adquire capacidade para criticar os sistemas sociais, propor novas formas de comportamento, discutir valores, elaborar hipóteses, entre outras. Torna-se consciente de sua forma de pensar podendo justificar o seu pensamento. É nesta fase que o sujeito passa a entender a relação entre proposições e conclusões.

Quando Piaget nos mostra os períodos de desenvolvimento do indivíduo, nos fornece subsídios para sabermos quais as principais habilidades de raciocínio que uma criança utiliza no processo de construção de conhecimento. Portanto, o educador deveria conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo para respeitar o sujeito enquanto ser e, através deste respeito e conhecimento, levantar questões que sejam apropriadas ao período de desenvolvimento das crianças. Com isto, o educador facilitará a relação ensino aprendizagem.

O objetivo do educador, segundo a visão piagetiana, é, entre outros, promover o desenvolvimento do sujeito e, para que isso ocorra, as atividades propostas devem levar o sujeito, de acordo com sua capacidade, a fazer suas próprias descobertas através de hipóteses cognitivas. Então, ao conhecer o processo de desenvolvimento, o educador irá propor problemas que as crianças poderão resolver, e resolvendo-os, elas poderão atingir níveis gradualmente mais elevados do conhecimento. Assim se dá a interação entre processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Resumindo, isto significa que não é suficiente conhecer as respostas dos sujeitos à uma situação problema ou as hipóteses por estes elaboradas. É necessário que o educador proceda a análise dos processos mentais que levaram às descobertas, respostas ou hipóteses.

É necessário que a relação ensino-aprendizagem esteja pautada em princípios construtivos, ou seja, princípios onde cada sujeito é agente do seu processo de desenvolvimento. Portanto, devemos propiciar-lhe condições de ser um sujeito ativo, um aluno ativo, que construa a sua interação com o mundo.

Baseados nisto, podemos dizer, enquanto profissionais da área de ensino de línguas, que o conceito fundamental para compreendermos e modificarmos as escolas e as aulas de língua estrangeira é *atividade*.

Segundo Piaget (1980), não é todo o trabalho manual que pode ser considerado em si mesmo atividade. Ele só poderá ser assim considerado se for inspirado pela pesquisa *espontânea* dos alunos . É nesta atividade real, quer dizer, no trabalho espontâneo, que encontraremos a necessidade e o interesse pessoal que são as molas propulsoras da atividade e conseqüentemente da construção do conhecimento.

Na escola, para que o educador ajude a despertar o interesse ou necessidade do aluno, esta atividade deve estar vinculada com o processo de desequilíbrio dos conceitos que o aluno já tem acerca daquele conteúdo. Assim o processo de adaptação que envolve a assimilação e a acomodação (aspectos funcionais que já discutimos anteriormente) ocorrerá e, então, um novo conceito será construído.

A atividade é a “válvula de escape” da criança para aliviar as tensões causadas pelo desequilíbrio frente a situações que desmontam as hipóteses que ela havia levantado e é através da atividade que avançará na construção do conhecimento.

A escola deveria ter como objetivo promover o desequilíbrio dos alunos. Uma das possibilidades de promovê-lo nas aulas, pode vir através dos jogos ou brincadeiras que

são a maior expressão de atividade da criança e que, se voltados à função intelectual, facilitarão a construção de conceitos. Piaget afirma:

“É pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes.” (Piaget, 1980, p. 158-159)

Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça a elas um material conveniente, a fim de que, jogando ou brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

O construtivismo nos mostra, portanto, que o sujeito é um sujeito ativo, que constrói seu conhecimento. Dar possibilidade para que ele coloque seus conhecimentos sobre o assunto em questão, conhecer seu desenvolvimento cognitivo e criar situações em que ele problematize o que está aprendendo, são papéis fundamentais do educador e da escola. Afinal, o que importa em um educador construtivista é a pergunta ou situação problema que ele desencadeia no sujeito e não as respostas certas ou erradas que o professor dá ao aluno (Macedo, 1994).

Além das considerações apresentadas acima sobre o desenvolvimento da inteligência segundo Piaget, acreditamos de suma importância para o nosso trabalho expormos o que ele pensava sobre a linguagem e seu desenvolvimento.

2.2. Desenvolvimento da linguagem numa perspectiva construtivista

“(...) ensinar fórmulas lingüísticas não tende a levar a um pensamento lógico claro. É pensando que as pessoas melhoram o seu pensamento. Se há lógica (e conhecimento), uma pessoa será capaz de encontrar palavras adequadas para representá-la. Caso contrário, somente palavras não ajudarão.” (Duckworth, 1973, p. 146)

Para avançarmos na discussão sobre o ensino do inglês segundo pressupostos construtivistas e compreender como Piaget explica a aquisição da linguagem, levantaremos as seguintes questões: Como se processa o aprendizado da linguagem? Qual é a sua função?

Para Piaget (1978), em princípio, temos o reflexo do aparelho fonador que por necessidade permite ao bebê emitir sons, como o reflexo de sucção que permite mamar. Após este primeiro contato com o som, como exercício das cordas vocais, ele o repete inúmeras vezes, decorrendo daí um prazer em emití-los. Concomitantemente, o bebê tem, neste período, o desenvolvimento do aparelho auditivo, permitindo-o ouvir sons novos e que levam-no a imitá-los, a princípio também como exercício deste aparelho e depois por prazer. Podemos afirmar, então, que o princípio da linguagem é imitativo.

Depois dessa linguagem imitativa, a criança passará a uma linguagem “prática”. Como discutimos no capítulo anterior, para uma criança no período sensório-motor (de 0 a aproximadamente 2 anos), os objetos só existem quando ela age sobre eles. A criança somente percebe a presença de um objeto quando este está no plano da sua visão, quando o toca, morde ou chupa. Isto nos mostra que o objeto não existe no pensamento da criança nesta fase se ela não puder vê-lo, ouvi-lo, manuseá-lo, entre outros. Por estes objetos não estarem representados no pensamento, ou seja, só existirem enquanto a criança pode vê-los ou tocá-los, a palavra está constituída, não como representante dos mesmos, já que ainda é impossível através da mesma evocá-los em pensamento; ela está constituída como representante de vários objetos ao mesmo tempo. Segundo Ramozzi-Chiarotino:

“(...) um nome implica em um conjunto de ações possíveis de serem realizadas com um objeto, isto é, um nome corresponde a uma função precípua do objeto, daí a maleabilidade, a facilidade com que “transforma” uma saboneteira em um barco, a sua banheira em um lago, uma torneira velha em um revólver”. (Chiarottino, 1988,p. 77)

Isto nos dá uma idéia de como poderíamos ministrar as aulas de inglês para crianças até esta idade. Baseados nestes princípios, poderíamos afirmar que para a criança desta idade aprender o nome de um objeto em inglês, este objeto teria de estar sempre presente. Poderíamos começar as “aulas”, por exemplo, ensinando as palavras que representam as coisas existentes na sala, como mesa, cadeira, porta, lousa ou as coisas que as crianças sempre trazem com elas; como mochilas, lancheiras, brinquedos, e sempre repeti-los a cada aula.

Já, no final do período sensório-motor, ocorre uma grande diferença na ação da criança. Se um objeto que estava sob sua mira é retirado de sua vista, ela passa a procurá-lo. Isto nos dá indícios de que este objeto já existe para a criança em pensamento.

O mesmo acontece com a linguagem. Sendo a linguagem uma representação do objeto, uma criança falará se ela puder ter em pensamento o objeto desejado e representá-lo através das palavras. Segundo Piaget (1980), para que o objeto (aqui podemos compreender linguagem como “objeto”) passe a ser representado em pensamento, a função semiótica ou simbólica deve existir. Esta é a função geradora de representação. Para ele:

“(...) é essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica.” (Piaget, 1978,p. 12)

No período sensório-motor os significantes (linguagem, imagem mental, gesto simbólico), não diferem dos significados (objeto, acontecimento, esquema conceitual), não possibilitando, dessa forma, a função semiótica. Em princípio, os sinais verbais são apenas indícios e não símbolos ou sinais (significante). Um indício não se distancia de seu significado no sentido de que constitui: a) um aspecto dele, por exemplo, a brancura do leite; b) uma parte dele, por exemplo, o setor visível para um objeto semi-escondido; c) um

antecedente temporal dele, por exemplo, a porta que se abre para a chegada da mãe; d) um resultado casual dele: uma nódoa.

Podemos observar a manifestação da função simbólica através de cinco condutas que surgem no final do período sensório-motor, mais ou menos aos dois anos de idade. As condutas são:

1. *Imitação diferida*: quando uma criança imita algum acontecimento sem a presença dele (do modelo), por exemplo: uma criança vê outra chorar e depois que esta sai, imita seu choro e ri, indicando um indício de representação no pensamento. A imitação diferida constitui início de representação e o gesto imitativo, no caso chorar, um princípio de significante diferenciado;

2. *Jogo Simbólico*: o jogo simbólico é desconhecido no período sensório-motor pois implica em representações mais elaboradas. Por exemplo, se uma criança brinca de dormir, fecha os olhos, pega o pano, inclina a cabeça e sorri, existe aí uma representação indicando a diminuição do pensamento prático em direção a um significante diferenciado. Porém, não deixa de ser um gesto imitativo acompanhado dos objetos que vão se tornando simbólicos. A criança que joga simbolicamente desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais entre outros. Os jogos superiores ou jogos de imaginação, os chamados jogos simbólicos, servem para representar simbolicamente, e portanto reviver, transformando segundo as necessidades, o conjunto de realidades vividas pelas crianças e ainda não assimiladas. Podemos explicar o jogo também pela assimilação real do eu. O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu;

3. *O Desenho ou Imagem Gráfica*: o desenho está entre a imitação e a imagem mental. O desenho de uma criança de até 8-9 anos é essencialmente realista na intenção, mas

ela começa desenhando o que sabe e não o que vê. O realismo do desenho passa por várias fases: o realismo fortuito, que são os garranchos com significação descoberta em seu desenrolar; o realismo gorado, que são os elementos da cópia justapostos em vez de estarem coordenados com o todo e o realismo intelectual, que apresenta os atributos conceituais do modelo, mas sem a preocupação de perspectiva visual. Já, aos 8-9 anos, observaremos o realismo visual onde o desenho leva em consideração a perspectiva e as formas dos objetos;

4. *Imagem Mental*: com a construção das imagens mentais, surge a conservação do objeto e a imitação interiorizada. Segundo Piaget e Inhelder (1974), as imagens mentais nas crianças de até 7-8 anos são imagens estáticas, com dificuldade sistemática de reproduzir movimentos ou transformações, bem como os próprios resultados. É a partir dos 7-8 anos que as crianças chegam a reprodução de movimentos e transformações;

5. *Linguagem*: a linguagem nascente permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais. Quando a criança ao brincar com uma caixa diz miau, além da imitação, há a representação verbal. Quando a criança diz “vovô foi” apontando o caminho em declive que ele percorreu ao deixá-la, a representação apoia-se exclusivamente no significante diferenciado - a fala - ou fazendo-se acompanhar de uma imagem mental. Segundo Piaget e Inhelder:

“a linguagem articulada só se adquire muito depois da imitação diferida, do jogo simbólico e da imagem mental, o que parece indicá-lhe o caráter genético derivativo, visto que sua transmissão social ou educativa supõe, sem dúvida, a constituição prévia dessas formas individuais de semiosis.” (Piaget & Inhelder, 1974,p. 73)

Ao pensarmos a linguagem como representação, podemos imaginar que as palavras em inglês darão aos objetos a mobilidade característica desta fase. Uma caixa, que é chamada de gato, pode ter o nome de *box* e ter, para a criança, outra representação.

A imitação constitui ao mesmo tempo a prefiguração sensório-motora da representação e, por conseguinte, a passagem do nível sensório-motor para o das condutas

propriamente representativas. A imitação é uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento. A criança passa a imitar primeiramente a conduta de outra pessoa que repete os gestos que ela acabou de produzir. Ela, a criança, assimila a conduta de outra pessoa ao esquema já feito por ela, depois passa a reproduzi-lo única e exclusivamente por interesse pela própria reprodução e não mais por assimilação automática. Podemos dizer que é o princípio da função pré-representativa. Em seguida passa a imitar gestos novos daquilo que é para ela possível ver de seu próprio corpo. O que ela não consegue ver é tocado. Portanto, podemos dizer que nesta época a visão e o tato se confundem.

O conhecimento do seu corpo está ligado ao conhecimento do corpo de alguém devido à visão e à imitação do que ela vê o outro fazer. Poderíamos dizer que a imitação é uma representação em ato. O ato “desligado” do contexto se torna significante diferenciado e, por conseguinte, já em parte, representação em pensamento.

O jogo e o desenho reforçam a passagem da representação em ato à representação em pensamento. Já, a imagem mental possibilita que a representação transforme-se em pensamento.

Com isto, as brincadeiras de faz-de-conta e os desenhos são fortes aliados no ensino de inglês, pois fazem parte, nesta etapa, do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança.

A linguagem tornada acessível nesses contextos de imitação cobre, finalmente, o conjunto do processo.

Podemos observar quatro etapas do desenvolvimento da linguagem.

Primeiro teremos a ecolalia, ou seja, a repetição de sons. Depois, dos esquemas verbais práticos, ela passa para o monólogo, que representa o momento em que a linguagem está deixando de ser prática, para ser representativa, pois podemos observar no monólogo as crianças contando coisas passadas ou que irão acontecer, e que estão desvinculadas da ação

que a criança está desenvolvendo naquele momento. Mas, este primeiro monólogo ainda representa uma ação que aconteceu ou acontecerá. Nesta fase também a criança conversa consigo mesma não levando em consideração a existência de qualquer outro. Dizemos, portanto, que a criança utiliza uma linguagem egocêntrica neste período.

Depois do monólogo, poderemos observar o monólogo coletivo, onde, por exemplo, a criança está acompanhada de uma ou mais crianças, mas continua a conversar consigo própria, sem levar a fala destas outras crianças em consideração.

Percebe-se a próxima etapa quando a criança começa a descrever o que faz independente de o estar fazendo. Uma pergunta freqüente e significativa neste período é: “o que é isso?”. Neste momento, a linguagem da criança está entre a comunicativa e a egocêntrica, os monólogos, as descrições e as questões estão relacionadas a ela mesma como aos outros.

Após esta última etapa, observaremos a diminuição da linguagem egocêntrica, o que ocorre mais ou menos aos 7-8 anos, e o surgimento da linguagem comunicativa.

Para que a criança saia da linguagem egocêntrica e passe a linguagem comunicativa, várias operações mentais serão necessárias para que isto seja possível. Não é somente o contato com o meio social que fará a criança passar de uma etapa a outra.¹⁰

Para Piaget, a linguagem não é determinante do desenvolvimento e, sim, parte importante deste. É o desenvolvimento do pensamento que determinará o desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, uma criança com o pensamento irreversível, ou seja, que não leva as

¹⁰ Nos materiais didáticos tradicionais de inglês das séries do ensino fundamental, encontramos comumente exercícios em forma de diálogos entre dois ou mais personagens do livro didático que as crianças têm que repetir, ou após a professora, ou após o som emitido pelo CD. Depois de repetirem, elas devem escolher um dos personagens para representar e devem ler o mesmo diálogo ou com o colega, ou com a professora. Se formos avaliar esta didática dentro das colocações feitas por Piaget acerca da linguagem, veremos que as crianças da 1ª série (entre 6 e 7 anos) que ainda não desenvolveram totalmente a linguagem comunicativa, poderão ter dificuldades em fazer este exercício. Para o educador que desconhece o desenvolvimento infantil, não fazer o exercício pode indicar ou uma criança indisciplinada ou uma criança que tem dificuldade em falar inglês. Outras análises equivocadas também podem ser feitas.

propriedades do objeto em consideração e só o compreende pelos seus pressupostos particulares, não pode comunicar-se de maneira não egocêntrica, pois “todas as idéias” partem de um único local, ou seja, dela mesma. Para que a linguagem se torne comunicativa, a criança deverá executar determinadas operações que lhe exijam pensamento reversível, isto é, quando a criança for capaz de considerar as propriedades dos objetos, sua quantidade, sua espessura, seu peso entre outros. Para tanto, as operações desenvolvidas no período operatório concreto são de vital importância para a linguagem comunicativa.

A partir destas considerações, podemos então indagar: qual o papel da linguagem em relação ao desenvolvimento humano segundo a Psicologia Genética de Piaget?

Para Piaget (1989,p. 92) “a linguagem é condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas”. Para melhor responder esta questão, é importante que compreendamos o interesse de Piaget em por que e como a criança sofre em determinados momentos, e não em outros, a influência de tal relação social. Quer dizer, por que a linguagem é adquirida em certa idade e não em outra e só transforma o pensamento na medida em que este se encontra apto para ser transformado.

Isto significa que a linguagem não é condição obrigatória para que o pensamento se construa, mas quando ela se constitui, passa a contribuir para que o desenvolvimento do pensamento aconteça de “forma mais elevada”. Como diz Ramozzi-Chiarottino:

“É claro que é a sociedade que permite a construção de conceitos. Mas a possibilidade que o indivíduo tem de construir representações conceituais é uma das condições necessárias para que ele receba a influência do meio e para que possa adquirir a linguagem.” (Chiarottino, 1988,p. 60)

Além disso, Piaget não acredita que a inteligência passa, de repente, de inteligência sensório-motora ou prática para inteligência conceitual só porque a criança entrou em contato com o que compreendemos como seu maior representante social, que é a linguagem.

O que Piaget considera importante é o fato de que, aos poucos, a inteligência prática passa a ser inteligência conceitual. Portanto, o que importa é como e por que a inteligência deixa de ser prática para ser conceitual, ou seja, como a palavra que representa vários objetos e situações que estão acontecendo e que, para a criança, somente existe quando o objeto ou situação está na sua presença, passa a representar um único objeto mesmo que este não esteja presente.

Os conceitos neste período pré-operatório, ainda são pré-conceitos e estão entre a generalidade e a individualidade verdadeiras. Por exemplo, uma criança que encontra uma lesma no caminho e acredita encontrar a mesma lesma 15 minutos depois em outro lugar, com certeza não faz um raciocínio conceitual e nem utiliza uma linguagem conceitual.

A linguagem para se tornar conceitual, depende de várias operações lógicas, tais como: inclusão de classe, noção de espaço e tempo, noção de causalidade e reversibilidade. Segundo Piaget, estas são condições básicas que se construirão conforme o desenvolvimento infantil e que possibilitarão a passagem da inteligência prática para a inteligência conceitual.

Portanto, como afirmou Piaget (1989), a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento¹¹ porque, como já dissemos, sua origem está nos mecanismos senso-motores que são mais profundos que o fato lingüístico. Isto não significa dizer que ela não é importante, pois quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas.

Devido à linguagem, duas condições se impõem, que, sem ela, não seriam capazes de ocorrer. A primeira é que sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam em estado de ação contínua, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos. A segunda é a regularização social, sem esta troca interindividual e de cooperação, as operações permaneceriam individuais e ignorariam o próprio social.

¹¹ Várias vezes Piaget usa a nomenclatura pensamento para determinar inteligência.

Para nós, professores de língua estrangeira, as descobertas a respeito da linguagem servem para mostrar que o fato da linguagem primeiramente ser prática e não representativa, implica em planejar, para as crianças muito pequenas, aulas mais próximas da realidade da criança, auxiliando-a inclusive na construção do conhecimento lógico, através de atividades que contribuam para que esta construção aconteça. Por exemplo, para crianças que estão com três ou quatro anos, o uso de livros didáticos com instruções e exercícios escritos não têm sentido algum. As aulas deveriam ser realizadas através de brincadeiras, de músicas e do cotidiano das crianças, quer dizer, a professora poderia, por exemplo, chamar os objetos da sala ou do parquinho pelos seus nomes em inglês.

Quando Piaget discorre sobre os aspectos da função simbólica, tais como a imitação, o desenho, o jogo e a linguagem propriamente dita, nos dá subsídios para pensar e implementar uma nova didática baseada nestes pressupostos construtivos e sair da didática tradicional que até hoje esteve vinculada com aulas expositivas de língua estrangeira.

Alguns críticos poderiam dizer que Piaget, ao ignorar a influência da linguagem no desenvolvimento da inteligência, acaba colocando o ensino de línguas como algo descartável e sem implicações para o desenvolvimento infantil. Acreditamos que esta seria uma idéia falsa e que proviria de uma má interpretação da teoria piagetiana, pois Piaget afirma claramente que a linguagem não é determinante para o desenvolvimento da inteligência, mas que ela é condição necessária para o mesmo. Depois que ela se constitui, promove um grande salto no desenvolvimento. Desse modo, o ensino de línguas estrangeiras, pode contribuir para o total desenvolvimento cognitivo das crianças.

Não poderíamos falar de linguagem sem discutirmos um outro aspecto de sua dimensão: a linguagem escrita. Consideramos esta discussão importante para o nosso trabalho, pois a partir da compreensão de como acontece a construção de uma palavra quando a criança a lê ou escreve, poderemos compreender algumas situações que acontecem durante

as aulas, bem como qual o lugar da aprendizagem da leitura e da escrita de língua estrangeira para as crianças que a estão aprendendo.

Buscamos nas idéias de Emília Ferreiro, pesquisadora de referencial piagetiano, os princípios construtivistas que norteiam a aprendizagem da escrita e da leitura. Embora as pesquisas de Emilia Ferreiro estejam voltadas para a língua mãe, várias de suas observações tem indicado caminhos em nossa prática pedagógica. Além disso, suas pesquisas se referem à construção da leitura e da escrita em culturas de escrita alfabética. No entanto, não pretendemos, nesse trabalho, discutir como a criança constrói a escrita da língua inglesa, mas sim utilizar alguns passos da construção da escrita para orientar a prática pedagógica¹².

Destacaremos três aspectos:

- a) a possibilidade da criança poder levantar suas hipóteses sobre como a palavra é escrita;
- b) não é somente o som da palavra que leva a criança a aprender como escrevê-la e;
- c) o professor pode se colocar como desequilibrador das hipóteses das crianças quando estas não representam de fato a palavra escrita.

2.3. A leitura e a escrita numa perspectiva construtivista

Emilia Ferreiro (1985) investigou os modelos tradicionais de ensino de leitura e escrita, os chamados Método Sintético e Método Analítico.

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. A criança deve aprender a partir dos elementos mínimos, num

¹² Deixemos o estudo sobre a psicogênese da língua inglesa para uma próxima pesquisa.

processo que vai das partes ao todo. A aprendizagem da leitura e da escrita, para este método, seria uma questão mecânica, uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos.

Como decorrência do método sintético, surgiu o método fonético, com a proposta de que se partisse do oral para a palavra escrita. A unidade mínima de som seria o fonema, portanto, partir-se-ia do fonema associando-o à sua representação gráfica. Para que a aprendizagem ocorresse com sucesso, seria preciso a correta pronúncia das palavras pelas crianças. Além deste ponto, a grafia de palavras semelhantes deveria ser apresentada separadamente.

Já o método analítico sugere que a aprendizagem é o reconhecimento global das palavras ou orações. A análise de cada componente é uma tarefa posterior. Para este método, a leitura é uma tarefa puramente visual.

Para Ferreiro nenhum destes métodos condiz com o processo total de aprendizagem, ou seja, linguagem + criança + escrita ou leitura. Ela afirma que:

“(...) a ênfase dada por ambos os métodos às habilidades preceptivas, descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognocitivas.”(Ferreiro, 1985,p. 21)

Ao tomar como pontos centrais a competência lingüística e as capacidades cognocitivas, a autora considera a criança em *processo de alfabetização* diferente da criança considerada pelos métodos tradicionais.

Os estudos da Psicolingüística, até os anos sessenta, objetivavam a quantidade e a variedade de palavras utilizadas pela criança. O ponto central destes estudos era a classificação dessas palavras segundo as categorias da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos, etc.). Começaram então, neste período, a surgir mudanças em como compreender os processos de aquisição da língua e, a partir disto, uma verdadeira revolução ocorreu nas concepções psicolingüísticas.

O modelo tradicional associacionista considerava a aquisição da linguagem possível devido à tendência de imitação que a criança tem somada à tendência que o meio social tem em reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança, que correspondem a palavras específicas desse meio social. Além dos sons reforçados pelo meio, os adultos, segundo este modelo, apresentam um objeto à criança e o acompanham com uma palavra (o nome deste objeto) e por várias associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, esta emissão acaba por transformar-se em signo do objeto.

A visão que revolucionou este pensamento é a de que a criança não só repete, mas, anteriormente, constrói várias hipóteses a respeito daquela palavra, ou frase, até poder dizê-la corretamente. Então o erro que fôra entendido como não compreensão da palavra reforçada pelo adulto, passa a ser visto como hipótese criada pela criança para aplicar àquela palavra.

Por exemplo, quando as crianças dizem *correr-corri*, *comer-comi*, o verbo *andar* pode ser *andi* e invariavelmente esta adequação acontecerá em todas as línguas, independente do meio em que vivem, pois a hipótese criada pelas crianças é de que todos os verbos são iguais e, portanto, regulares.

Pensando a aquisição deste modo, a concepção de aprendizagem que se sustenta vai coincidir com as concepções sobre a aprendizagem sustentadas por Piaget, que é a base do nosso estudo.

E por que isto está ligado com a aprendizagem da leitura e da escrita?

Por vários motivos, mas o principal deles é: se a escrita está ligada com a transcrição da linguagem, tudo muda se admitirmos que o sujeito da aprendizagem constrói hipóteses a respeito de como sua língua se constitui e de como ela se representa graficamente. Ao pensarmos na língua inglesa, por exemplo, compreenderemos através destas colocações porque a criança escreve uma palavra em inglês do modo como ela a pronuncia e com isso, conseguiremos encarar o “erro” como hipótese de construção.

Outro pensamento que sustentou muito tempo os métodos de ensino da leitura e da escrita é aquela em que quando se fala bem, se escreve bem. Pensava-se que para escrever corretamente é preciso também saber pronunciar corretamente as palavras. Esta premissa baseia-se em duas suposições: a) que uma criança de seis anos, por exemplo, não sabe distinguir os fonemas de seu idioma e b) que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma.

Tanto a primeira como a segunda suposição são falsas, porque uma criança de seis anos que não distingue os fonemas entre si, no decorrer da linguagem oral, não poderia ser capaz de distinguir oralmente os pares de palavras tais como pau, mau, entre outras, e nenhum idioma escrito constitui a transcrição fonética total da língua oral.

Pensamos que para um professor de inglês, esta noção de que nenhum idioma é a transcrição fonética total da linguagem oral seja muito importante, pois permite que ele compreenda melhor as dificuldades que a criança tem na construção da escrita de sua língua materna e não imagine que estas dificuldades, entre palavra falada e palavra escrita, aconteçam somente quando a criança vai aprender uma língua diferente da sua.

A teoria piagetiana corrobora muitas das idéias de elaboração de hipóteses, construção do conhecimento e tomada de consciência que estão presentes também na Psicolinguística após os anos 60. No entanto, segundo Ferreiro (1985), mesmo após a revolução das idéias da Psicolinguística, quando buscamos as literaturas a respeito da leitura e da escrita ainda encontraremos concepções de sujeito passivo, quer dizer, aquele que “espera” e apenas “recebe” alguém que possui um conhecimento maior e que possa transmitir a ele.

Dentro da visão piagetiana, o sujeito é ativo na construção de seu conhecimento e procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.

Podemos supor isto pela prática. Quando temos uma criança de 4, 5 anos que encontra textos pela frente: na TV, nos brinquedos ou nas propagandas, levanta hipóteses de como a linguagem se constituiu. Quando olha aquele “amontoado de letras”, podemos dizer que as palavras se tornam um “enigma” que precisa ser desvendado. Com isso, procura soluções para poder resolvê-lo.

Pode-se perguntar por que usar a teoria piagetiana para embasar os procedimentos de leitura e escrita, se Piaget não pesquisou a este respeito. A resposta se dá quando perguntamos sobre o que é a teoria de Piaget. Se compreendermos que sua teoria é sobre os processos de aquisição do conhecimento, como este se dá, a leitura e a escrita podem “tranqüilamente” caber em seus pressupostos. Segundo Ferreiro e Teberosky:

“A teoria de Piaget nos permite - como já dissemos - introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognocente.” (Ferreiro, 1985, p. 28)

Quem seria este sujeito cognocente a que Ferreiro se refere? Ele é aquele que dentro de uma proposta construtivista, sai dos pressupostos da passividade e passa a ser compreendido como sujeito ativo e que traz consigo os aspectos funcionais que são a base de nossa proposta pedagógica neste presente trabalho: a atividade e a construção do conhecimento.

Devemos, então, definir o sujeito ativo a que nos referimos e que sustenta a aplicação da teoria piagetiana na aprendizagem. Ele não é aquele que faz muitas coisas ou que é capaz de reproduzir o que lhe pedem, e sim aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula e comprova.

Em relação à leitura e à escrita, quando um sujeito depara com a palavra escrita, ainda desconhecida por ele, tentará encaixá-la no que ele já conhece, ou seja, na fala. Ao pedirmos que ele leia o seu nome apontando com o dedo, o sujeito o fará acompanhando o

som, por exemplo: o nome MARCELO. Quando o sujeito ler o seu nome poderá fazê-lo de modo silábico até MAR, considerando que leu o seu nome inteiro, mas se perguntarmos a ele o que significam aquelas outras letras que sobraram, se não fazem parte do seu nome, isto poderá levá-lo a reformular o jeito como ele leu seu próprio nome e reformular, conseqüentemente, a hipótese que ele havia levantado a este respeito. Este processo é contínuo até que ele possa efetivamente construir o conhecimento acerca daquele tema e é o que denominamos, a partir do referencial piagetiano, de tomada de consciência.

Neste sentido, pensamos que na educação, o professor deve propor situações conflitivas cognitivamente, mas situações suportáveis e condizentes com os momentos nos quais as crianças estão sensíveis àquelas perturbações cognitivas e às suas próprias contradições para que isso possa ajudá-las em uma nova reestruturação.

Neste capítulo, descrevemos e apontamos os pontos que consideramos importantes da teoria piagetiana para o ensino de inglês. Podemos, agora, destacar alguns aspectos que acreditamos serem essenciais para a sugestão pedagógica que faremos no decorrer do trabalho:

- a) a criança é ativa;
- b) o funcionamento adaptativo, de assimilação e acomodação é a essência do processo de conhecimento;
- c) as atividades propostas devem estar conectadas com cada período do desenvolvimento;
- d) a linguagem necessita de outras construções cognitivas para que aconteça;
- e) a construção da escrita nos possibilita ouvir e basear nossa didática nas hipóteses das crianças.

Acreditamos que estes pressupostos podem levar o professor a um posicionamento construtivista e à possibilidade da criação de uma escola de línguas que siga esses pressupostos.

No capítulo a seguir, sistematizamos os pontos que consideramos importantes para uma escola, uma aula e professor com *princípios construtivistas*.

3. Princípios Construtivistas

3.1. A escola construtivista

“Será que não poderíamos caracterizar o pensamento do professor com relação ao seu aluno, de pensamento egocêntrico? Já que ele imagina que as crianças pensam e raciocinam as mesmas coisas que ele e que tudo que ele pensa está certo.” (Wadsworth, 1989)

Para Piaget, o desenvolvimento do conhecimento é um processo que concerne a totalidade das estruturas. Assim, para que haja aprendizagem, é necessário que a experiência esteja conectada ao desenvolvimento da criança. A escola deve ser, então, o lugar de possíveis experiências da criança.

A experiência pode influenciar o desenvolvimento na medida em que provoca consequências desequilibradoras, ou seja, quando o conceito que a criança tem a respeito daquilo se desequilibra. As consequências desequilibradoras e a acomodação vindas de um acontecimento dependem da percepção que a criança tem da discrepância dos seus conceitos disponíveis e não do acontecimento ou de qualquer aspecto externo da situação. E como a criança escolhe este acontecimento e não aquele?

Tudo aquilo pelo qual a criança se interessa tem em si um estado desequilibrador que só o é porque o conceito estabelecido anteriormente a respeito daquele acontecimento mostra-se não cabível naquele exato momento, assim a criança procura experimentá-lo novamente formando então um novo conceito.

O interesse por algo vem do fato de se estar em um estado de desequilíbrio e se desejar voltar ao equilíbrio. Portanto, podemos afirmar que o conceito vem do interesse, ou seja, do desequilíbrio.

Para que o professor identifique qual conteúdo será um acontecimento desequilibrador, é necessário deixar as crianças escolherem com quais estímulos estão prontas para trabalhar. Não é defendida aqui a idéia de que as crianças devam fazer o que quiserem, mas, ao contrário, que utilizemos indicadores ou sinais oferecidos pela criança no sentido de diagnosticar qual conteúdo será desequilibrador para ela.

Pautados nestas afirmações anteriores pode-se perguntar: então é possível acelerar a aquisição de conceitos das crianças em situação escolar?

Não há possibilidade de aceleração de conceitos dadas duas variáveis. A primeira é que determinados aspectos do desenvolvimento ocorrem depois de outros; a compreensão das regras de um jogo, por exemplo, só pode vir após a reversibilidade e a segunda é que, com o tempo, regride porque, na verdade, ele não se consolidou, pois não havia sido construído. O importante é, de acordo com Piaget, alcançá-los com o tempo: “Talvez uma certa lentidão seja útil para o desenvolvimento da capacidade de assimilar novos conceitos.” (Wadsworth 1989,p. 107).

Podemos concluir então, que a obtenção de um conceito é gradativa.

Outra pergunta que julgamos importante para ser feita dentro do contexto educacional construtivista é como as crianças se sentem motivadas para que continuem agindo sobre um determinado objeto ou conteúdo.

A *surpresa* pode ser a resposta. A criança, ao tomar decisões, varia em tomá-las baseada no raciocínio e na percepção. À medida que a criança age sobre os objetos que a rodeia, desenvolve expectativas a respeito do comportamento dos objetos. A falta de confirmação de uma previsão a surpreende e tende a motivá-la a tentar compreender (assimilar) a experiência.

Inhelder no livro “A Psicologia da Criança” afirma:

“Uma vantagem do uso da surpresa é a de que o elemento da ‘surpresa’ pode ser introduzido nos procedimentos de treinamento em situações variadas e em sucessões mais rápidas do que a criança tende a encontrar nas suas ocupações mais usuais” (Inhelder et al. 1974,p. 267).

Por exemplo, um grupo de crianças brincando com objetos que flutuam e afundam e imaginam que objetos grandes afundam e pequenos não, poderiam ser surpreendidas pelo professor se este introduzisse um objeto grande que flutua e um pequeno que afunda. Outro exemplo, observamos nas aulas de inglês, quando a criança descobre que a palavra *five* representa o som *faive* ou que o *X Burger* na realidade é o *Cheese Burger*.

Dentro destas discussões, qual o papel da educação segundo uma perspectiva piagetiana?

Para Piaget, os objetivos da educação tradicional, são objetivos respeitáveis. O que a teoria piagetiana discorda é dos métodos de ensino que não estão coerentes com o modo pelo qual as crianças se desenvolvem. Um objetivo educacional coerente com a teoria piagetiana tem por finalidade o completo desenvolvimento da criança.

Em 1964, Piaget escreveu que:

“(...)o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que as gerações já fizeram – homens que sejam criativos, inovadores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar, e não aceitar tudo que lhes é oferecido. Atualmente o grande perigo está nos slogans, nas opiniões coletivas, nas tendências prontas do pensamento. Temos que ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que está provado e o que não está. Precisamos, portanto, de alunos que sejam ativos, que aprendam desde cedo a descobrir sozinhos, em parte através de sua própria atividade espontânea e em parte através de materiais organizados para eles: que aprendam desde cedo a dizer o que é verificável e o que é simplesmente a primeira idéia que lhes surgiu na mente.” (Piaget, 1964,p. 5)

Uma escola construtivista é aquela que possibilita à criança o acesso a experiências que possam desequilibrá-la, despertando então o interesse que a levará a pesquisar através de hipóteses aquele determinado conteúdo ou objeto.

Inseridos na realidade que vivemos e através da experiência destes últimos anos, podemos afirmar que a maioria das escolas nas quais trabalhamos não é construtivista e percebemos que muitas delas não têm a menor pretensão de sê-lo, porque trabalham com o sistema apostilado, quer dizer, livros didáticos padronizados, objetivando, desde muito cedo, os exames de vestibular para a entrada nas universidades.

Numa outra perspectiva, levamos nosso trabalho para dentro da escola, procurando pensar a aula construtivista. Para isso, elaboramos alguns princípios para melhor embasar nossa prática e a análise de nossa experiência em sala de aula.

3.2. Os princípios

“(...) não mais um educador do educando; não mais o educando do educador, mas um educador-educando com um educando-educador.”(Becker, 1993, p.35)

Quais seriam os princípios que orientariam uma aula baseada nas idéias de Piaget? A nosso ver seriam:

- 1) A atividade do sujeito sobre o desconhecido lhe dá condições de construir seu conhecimento;
- 2) O desequilíbrio e o equilíbrio que as situações novas devem causar no indivíduo que as está vivendo suscitam tanto o interesse quanto a busca para solucionar o desequilíbrio causado pela situação;
- 3) O erro deve ser compreendido como etapa de construção de novos conceitos vivenciados pelo indivíduo.

Kamii¹³ e De Vries (1985) e Wadsworth (1973), salientam que uma didática elaborada com base em pressupostos construtivistas promoveria, em curto prazo:

- 1) O desenvolvimento sócio-emocional, para que a criança:
 - a) sinta-se segura no seu relacionamento com os professores;
 - b) respeite os sentimentos e direitos dos outros e comece a coordenar os diferentes pontos de vista (descentrando e cooperando - suplantando o egocentrismo pré-operacional, para discutir abertamente a respeito das diferenças, e reconhecê-las);
 - c) seja mentalmente ativa e curiosa e que use a iniciativa para satisfazer a curiosidade;
 - d) tenha confiança na sua capacidade de descobrir as coisas por si mesma e se explique com convicção;
 - e) aprecie tanto dividir o brinquedo com outras crianças como brincar sozinha e;
 - f) enfrente construtivamente os seus temores e ansiedades e que não se traumatize facilmente.
- 2) O desenvolvimento cognitivo, para que a criança use ativamente sua inteligência:
 - a) para descobrir meios de atingir fins desejáveis e que pense a respeito (e eventualmente coordene) das semelhanças, diferenças e relações;
 - b) para levantar problemas e questões sociais.

E qual seria o papel do professor dentro deste contexto piagetiano? O professor seria um expositor, doador de informações ou um treinador de exercícios?

¹³ Sabemos que a autora em questão trabalha com a pré-escola, mas acreditamos que os princípios discutidos por ela são também adequados para a proposta que fazemos.

O professor nesse contexto deveria:

- a) criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam ativas, iniciando e completando suas atividades;
- b) oferecer às crianças tempo para gastar e materiais para completar as atividades espontâneas iniciadas por elas mesmas;
- c) dar à criança a resposta certa, quer dizer, dar o feedback às respostas das crianças com relação ao conhecimento social-arbitrário, (conhecimento social-arbitrário é aquele que é específico a cada cultura e que é feito através de pessoas. Os valores são exemplos deste conhecimento);
- d) dar à criança a oportunidade de construir o conhecimento físico através de sua própria atividade sobre o objeto;
- e) estimular a criança a construir o conhecimento lógico-matemático através de suas ações sobre os objetos. Este conhecimento se difere do anterior na medida que este não está nos próprios objetos e aquele está;
- f) permitir que a criança atravessasse estágios em que está errada. Este professor compreende que alguns tipos de conhecimento são melhores aprendidos e motivados através da interação com outras crianças e não através de sua fala:
Certo ou Errado;
- g) perceber que todos os aspectos do conhecimento são inseparáveis, quer dizer, interdisciplinares;
- h) utilizar o trabalho em grupo em todos os momentos. Um aluno com suas hipóteses pode desequilibrar o outro que havia levantado hipóteses completamente diferentes das dele e vice-versa. Embora os alunos estejam agrupados nas salas de aula por sua idade e, com isso, hipoteticamente na mesma fase de desenvolvimento cognitivo, na verdade, cada um traz sua

própria construção, o seu modo próprio de ver o mundo, mesmo que baseado na mesma estrutura de desenvolvimento. A vivência em grupo é extremamente importante, pois estes intercâmbios, através da cooperação e da percepção do ponto de vista do outro, ajudam a promover a construção e a consolidação do conhecimento individual;

- i) ser um observador das crianças, ele deve observar suas respostas e compreender como o pensamento da criança se montou para tal raciocínio. Para que isso aconteça, é muito importante que o professor conheça a teoria de Piaget profundamente a fim de analisar este processo de construção do pensamento segundo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo;
- j) ter a principal função de organizador dos ambientes físico e social da sala de aula e organizador das experiências sociais fora dela. O ambiente deve ser organizado a fim de encorajar a *atividade* da criança. Neste sentido, é importante que o professor utilize os materiais que estão disponíveis e brincadeiras lúdicas, de acordo com o desenvolvimento da criança, e que possa propor atividades que contribuam para construção do conhecimento.

Como poderíamos pensar alguns destes princípios nas aulas de inglês?

A partir da descrição metodológica e análise de aulas que desenvolvemos, indicaremos, a seguir, alguns dos princípios que descrevemos anteriormente. Com isso, poderemos identificar os pressupostos que defendemos desde o começo desta pesquisa e que podem, a nosso ver, resultar numa nova proposta pedagógica de ensino de inglês.

4. Metodologia

4.1. Dos sujeitos/alunos:

Para atingir nossos objetivos, trabalhamos em duas escolas particulares: uma em Piraju (SP) e outra em Assis (SP). Ambas são escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Realizamos nosso trabalho em 8 salas de aula, duas de 1ª, duas de 2ª, duas de 3ª e duas salas de 4ª séries do ensino fundamental.

As crianças de ambas as escolas são de nível sócio-econômico de classe média a classe média alta.

As crianças eram agrupadas previamente pelas escolas, segundo a idade cronológica. De 6,5 a 7,5 anos estavam na 1ª série do ensino fundamental, de 7,5 a 8,5 na 2ª série, de 8,5 a 9,5 na 3ª e de 9,5 a 10,5 na 4ª série, o que, segundo Piaget, corresponde à idade aproximada para o período das operações concretas¹⁴.

As classes têm em média 20 crianças. Esta quantidade de alunos por sala é estabelecida pela quantidade de matrículas feitas nas séries do ensino fundamental e pode chegar a 35 alunos, um número bem maior que aquele considerado, pela nossa experiência, ideal para um trabalho mais individualizado.

As classes são formadas com sujeitos/alunos de ambos os sexos¹⁵.

O conhecimento prévio da língua inglesa de cada aluno é bem diversificado. Na 1ª série, temos alunos que já tiveram contato superficial com o inglês, através de computadores, vídeo games e outros meios. Temos crianças que nunca tiveram contato mais próximo com a

¹⁴ Nesta pesquisa, não trabalhamos com crianças sensório-motoras, porque nossa experiência tem se limitado ao trabalho com crianças acima de cinco anos que, em tese, corresponde a crianças que já se encontram na fase intuitiva do período pré-operatório. Além disso, o trabalho com crianças sensório-motoras, com certeza, assume outras características por se tratar de um período de construção da língua materna (L1).

língua e alguns que já tinham feito curso de inglês anteriormente. Na 2ª série, a maioria dos alunos, na realidade quase todos, já havia estudado inglês porque estavam nestas mesmas escolas na 1ª série ou provinham de escolas particulares que também tinham inglês na grade curricular. Estas mesmas condições puderam ser observadas na 3ª e 4ª séries.

Para a natureza de nosso trabalho, consideramos que o caráter heterogêneo das classes é um importante aspecto a ser considerado e que não é um aspecto complicador; pois, como já afirmamos anteriormente, quando os alunos trabalham em grupo, o conhecimento de um pode ajudar a despertar novas hipóteses em seu companheiro a respeito do assunto em questão. Acreditamos que a heterogeneidade de conhecimentos fortalece ainda mais a nossa proposta embasada na teoria piagetiana. Na verdade, a heterogeneidade é uma presença cotidiana em quase todas as modalidades de conhecimento. A “vida” é diversa em opiniões e acontecimentos e as crianças vivem isto cotidianamente. É neste viver que elas constroem ativamente seus conhecimentos.

4.2. Da prática pedagógica

A 1ª e 2ª séries, tanto na escola de Assis quanto na de Piraju, tinham, cada série, uma única professora que ministrava as aulas de português, história, geografia, ciências e matemática. Estas professoras passavam a maior parte do tempo com os alunos e eram chamadas de professoras da sala. Além delas, as duas turmas tinham aulas com uma professora de espanhol e outra de inglês, um professor de computação e dois de educação física (um para os meninos e outra para as meninas).

Já as 3ª e 4ª séries tinham uma professora para português, história e geografia e outra para matemática e ciências. As outras aulas de inglês, espanhol, computação e educação física, eram ministradas pelos mesmos professores que davam aulas nas 1ª e 2ª séries.

¹⁵ Também não é nosso propósito estabelecer comparações entre os sexos na construção do conhecimento do inglês.

Todos esses professores tinham uma didática em sala de aula embasada em seus pressupostos particulares porque não havia, em nenhuma das escolas, um projeto pedagógico que orientasse a atuação dos professores. O que existia, nestas duas instituições, era uma “proposta pedagógica” que havia sido elaborada em 1998 pelo psicólogo da escola de Assis, pelo diretor da mesma escola e por um de seus coordenadores, entretanto não era conhecida pelos professores e funcionários e nunca havia sido discutida com os mesmos.

Com exceção do inglês, as escolas em que desenvolvemos esta pesquisa tinham materiais didáticos pré-estabelecidos, pois estavam vinculadas a franquias de um sistema particular de ensino que tem difusão por todo o país. Em relação ao inglês, era o próprio professor que deveria escolher o material didático¹⁶ com o qual trabalharia durante o ano.

Pensamos que, apesar de termos tido materiais didáticos pré-estabelecidos, a proposta construtivista pôde ser desenvolvida quando compreendemos ser possível introduzi-la nas aulas e nas atividades que partissem das construções espontâneas dos alunos. Isto quer dizer que o material didático serviu de apoio às atividades e construções. Um exemplo é o fato de não seguirmos a seqüência exata das páginas do livro e sim a seqüência dos temas que foram sendo desenvolvidos em forma de projetos e através de assuntos que surgiram durante as aulas.

Isto não quer dizer que não tínhamos propostas previamente elaboradas ao entrar em sala, mas não perdemos a mobilidade de modificá-las caso houvesse interesse por parte das crianças. Elas serviam de sugestões de trabalho para aquele dia e não de imposições de trabalho. Sugeríamos aos alunos alguns projetos que pensávamos desenvolver e, se eles

¹⁶ O material didático a que nos referimos era obrigatoriamente o livro didático. Este livro didático já tinha sido escolhido pela professora que havia trabalhado nestas escolas nos anos anteriores e, por decisão da escola, permaneceria o mesmo.

considerassem uma boa sugestão, então o desenvolvíamos. Os projetos duravam duas ou três semanas dependendo da classe.

Com isso, mantivemos em evidência as hipóteses levantadas pelos alunos. Trabalhamos com as hipóteses no sentido de contribuir para a resolução dos problemas colocados aos alunos pela sua própria construção.

A essência das aulas foi problematizar o conhecimento. Indagar os alunos sobre seus interesses, seus desejos em relação a língua inglesa, pensando sempre que o aluno é um sujeito ativo, que age sobre situações novas com base nos seus esquemas anteriormente desenvolvidos.

O material didático escolhido foi o livro *Hello!*, obra em quatro volumes – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau de MORINO, Eliete Canesi e FARIA, Rita Brugin, editado pela Editora Ática em 1999.

Na escola de Piraju, a sala de aula de inglês era a mesma na qual os alunos tinham as outras aulas e as carteiras eram dispostas em fileiras. Este tipo de disposição – filas de carteiras - podemos encontrar na maioria das escolas brasileiras. Para a aula de inglês, colocávamos as carteiras em grupos de três ou quatro.

Na escola de Assis, montamos uma sala ambiente, própria para as aulas de inglês. Nesta sala as carteiras eram dispostas em grupos de quatro ou cinco e não em fileiras, o que diferia de todas as outras salas da escola.

Acreditamos que a posição das carteiras facilita a atividade em grupo e contribui tanto para a socialização das crianças quanto para expressão da atividade espontânea. Facilita também a ocorrência de desequilíbrios causados pelas diferentes hipóteses que cada criança pode levantar para o grupo acerca de um assunto ou de um exercício. Por fim, possibilita trabalhar com um número grande de alunos por sala.

Todos os materiais das crianças, os livros e os cadernos que foram usados nas aulas de inglês, ficavam em cima de mesas encostadas nos cantos da sala. Cada canto pertencia a uma série e, neste espaço, somente os alunos da referida série poderiam mexer nos materiais. Cada criança também poderia trazer de casa um objeto que gostasse e que desejasse deixar no espaço determinado à sua série.

O objetivo de deixar a criança ter o material a seu alcance e os objetos que ela havia trazido de casa foi o de criar um espaço onde ela pudesse, espontaneamente, mostrar interesse pelo livro ou pelo caderno ou pelo objeto e o professor, atento a este interesse, o utilizasse para despertar a curiosidade da criança em relação ao inglês, perguntando-lhe se gostaria de saber, por exemplo, qual o nome em inglês daquele objeto ou qual a cor do mesmo.

No final de cada aula, registramos todas as colocações das crianças, as nossas, as sugestões dadas por elas e por nós, as reações que elas tinham ao indicarmos uma atividade e como elas se portavam durante a mesma. Procuramos descrever os fatos que consideramos mais importantes para a nossa pesquisa.

As aulas aconteciam uma vez por semana e tinham a duração de 45 minutos cada.

4.3. Da avaliação

“Consideram-se mais as respostas (certas ou erradas) das crianças do que a qualidade de suas reações às situações ou perguntas que lhes fazemos. Dá-se mais atenção ao certo e ao errado das crianças, com referência àquilo que o livro ou a teoria defendem, do que a qualidade e à variedade das intervenções do professor, bem como ao movimento de pesquisa ou de produção de conhecimento que essas intervenções desencadeiam na criança”. (Macedo, 1994, p. 113)

Durante todas as aulas, estivemos atentos aos produtos de conhecimentos que puderam emergir na situação de aprendizagem. A avaliação mais detalhada do processo de

construção do conhecimento foi feita periodicamente, tendo por base a avaliação construtivista dos dados observados e coletados em situações de aula.

Para esta avaliação, consideramos que algumas perguntas importantes deveriam ser feitas ao avaliarmos o conteúdo ou o aluno. Estas perguntas têm o intuito de nos levar a respostas mais condizentes com uma proposta construtivista para o ensino. Elas são: O quê? Como? Por quê? Para quê?.

Estas perguntas nos dão a possibilidade de analisar o lado estrutural do desenvolvimento e o seu lado funcional, quer dizer, avaliam em que ponto estão as estruturas de conhecimento dos estágios de desenvolvimento e qual o caminho criado pelo indivíduo para dar aquela determinada resposta. Acreditamos que este caminho seja o ideal, pois evitaríamos a confusão de atribuir o “certo” para a resposta idêntica à do professor ou do livro, mas que esconde, na maioria das vezes, um raciocínio incompleto sobre aquele tema. Também evitaríamos que a resposta venha a tornar-se pura repetição.

Ao avaliarmos os alunos e suas respostas, temos de ter em mente o que Macedo (1994) chamaria de *Pilares do Método Clínico Piagetiano*, eles são: a observação, a reconstituição, a antecipação, a comparação e a explicação.

Observação: o professor deveria ter tempo para poder observar suas crianças de modo que ele pudesse vê-las, ouvi-las e contemplá-las para saber o que elas pensam e fazem espontaneamente. Esta observação é o que Macedo (1994) chama de “arte de refletir”. Com isso, poderia levantar hipóteses do por quê pensam ou agem daquele modo.

Reconstituição: incentivar a criança a contar o que está fazendo ou fez para verificar se sabe transformar em linguagem ou imagem o que representou em ação, com o intuito de identificar se sabe transformar para si o que o professor ou o livro disseram em palavras ou imagens. Esta avaliação é importante, pois o professor tem a idéia de que os alunos ouvem exatamente o que ele fala e, na maioria das vezes, isso não é o que verificamos.

Antecipação: deixar a criança planejar, projetar, pré-corriger erros, entre outros, deduzir algo ainda não ocorrido. Essas são ações fundamentais à aprendizagem escolar. A pergunta nesta situação é: “O que você acha que vai acontecer agora?” (Macedo, 1994, p.31). Ela é feita para que a criança coloque as possibilidades que ela considera e para que o professor compreenda em que nível está o seu desenvolvimento cognitivo.

Comparação: dar a possibilidade de a criança poder decidir entre dois pontos de vista diferentes. Estes pontos de vista podem ser o dela e o de outra criança sobre o mesmo assunto ou o resultado diferente de uma ação e o que ela imaginava. Este item é importante para causar um desequilíbrio no ponto de vista da criança considerado como verdadeiro. Este desequilíbrio pode ser causado por uma intervenção do próprio professor quando ele coloca, por exemplo, o que outra criança disse.

Explicação: ficar atento aos famosos por quês piagetianos. Quando perguntamos à criança como ela sabe determinado ponto, através de sua resposta, poderemos identificar qual o raciocínio que ela desenvolveu para chegar até ali.

Portanto, a avaliação a que nosso trabalho se propôs está muito distante do que as escolas normalmente consideram como avaliação. Acredita-se ainda, nestas instituições tradicionais, que a avaliação deva ser dos conteúdos dados pelo professor, reproduzidos pelos alunos e a quantidade de acertos e erros desta reprodução. Este tipo de mensuração tradicional não foi usada no presente trabalho.

5. Exemplo e análise de algumas aulas

Das aulas que ministramos em 2001 e 2002, escolhemos as que consideramos mais ricas em situações para serem discutidas em nosso estudo.

Consideramos importante destacar que estas aulas não foram silenciosas, pois as crianças podiam falar no momento em que sentissem necessidade, só havíamos estabelecido a regra de que elas deveriam respeitar o momento no qual uma outra criança ou o professor estivesse falando.

A análise de cada uma delas será feita no decorrer de cada descrição.

a) Exemplo 1 (3ª série)¹⁷

Esta sala continha 17 alunos e era a com menor número da escola.

No início do ano letivo, apresentamo-nos como a nova professora de inglês, dissemos o nosso nome e perguntamos a cada um o seu e, ainda, se gostavam de inglês.

Cada um disse seu nome e se gostava ou não da língua inglesa. A maioria das crianças responderam que não gostavam. Então perguntamos a eles se não gostavam da língua inglesa ou da aula de inglês. Eles responderam que não gostavam de inglês porque não entendiam “essa língua” (como nos disse um aluno) e que não precisavam aprender inglês porque eles não moravam na Inglaterra.

Neste momento perguntamos quem tinha computador em casa e todos responderam que tinham. Perguntamos também quem possuía vídeo game e a maioria respondeu afirmativamente. Por fim, indagamos quem gostava de música e todos responderam que gostavam.

Perguntamos então se os jogos que eles tinham no computador eram em português ou em inglês. A resposta foi que a maioria dos jogos eram todos em inglês. Após a resposta buscamos saber se eles entendiam o que aparecia escrito no computador, uns disseram que entendiam e outros disseram que não. Perguntamos aos que não compreendiam se tinham vontade de aprender inglês para entender melhor o jogo e eles nos responderam que sim.

Voltamos então à conversa do vídeo game e perguntamos se eles sabiam o que significava a palavra *vídeo game* e várias respostas surgiram, tais como, é um aparelho que se usa para jogar na televisão ou é um jogo etc. Então perguntamos a eles de onde vinha aquela palavra *game*. Responderam que aquela palavra vinha do inglês, assim dissemos: “Mas se ela vem do inglês, por que a usamos como uma palavra da nossa língua?” As crianças não souberam nos responder. Neste exato momento colocamos a seguinte pergunta: “Por que devemos aprender inglês no Brasil?” Somente dois alunos disseram que tínhamos de aprender inglês porque temos um monte de palavras que usamos e que estão em inglês.

Então lhes perguntamos quais eram as palavras usadas em nosso cotidiano e que são de origem inglesa. Pedimos que falassem as palavras que conheciam e conforme iam falando, nós as escrevíamos na lousa.

Eles disseram: *vídeo game, play station, super nintendo, game boy, calça big, glitter, The Smis, superman, flash, hot dog, hamburge e Mc Donalds*. Para cada palavra que eles falavam, indagávamos se sabiam o correspondente em português. Então, ao lado de cada palavra em inglês, colocávamos o seu significado.

Utilizando-nos desta situação, sugerimos às crianças que pesquisassem em casa quantos produtos elas usavam cujos nomes estavam em inglês. Depois da pesquisa, poderiam montar painéis com os produtos e os colocaríamos na parede da sala de aula para decorá-la.

¹⁷ Todas as aulas descritas a seguir não são relatadas em sua íntegra porque descreveremos somente os pontos destacados para o nosso trabalho.

Os alunos acharam uma boa idéia e resolveram fazer os cartazes em casa. Algumas crianças quiseram fazer em grupos e outras preferiram fazer sozinhas.

Retomamos ao assunto sobre música e questionamos se eles gostavam de ouvir músicas em inglês. Alguns disseram que sim e outros disseram que mais ou menos e que só gostavam das músicas que tocavam nas novelas. Então perguntamos se eles sabiam o que as músicas em inglês queriam dizer e, caso não soubessem, se tinham curiosidade em saber. A maioria disse que não e que gostava mesmo era de *Sandy e Júnior*.

Para encerrar a aula, sugerimos que cada um criasse um apelido em inglês para si mesmo. Sugerimos esta atividade afim de que as crianças percebessem que cada objeto ou pessoa pode ter seu nome em inglês sem deixar de tê-lo em português.

Cada criança escolheu um apelido em português e, na lousa, ao lado de cada nome, escrevíamos a palavra em português e, ajudando na tradução, a escrevíamos também em inglês. Todas as crianças quiseram escrever em seus cadernos todos os apelidos.

No final da aula retomamos a pergunta sobre por que nós deveríamos aprender inglês mesmo estando no Brasil, então as crianças responderam que era para saber o que significavam as palavras que usávamos todos os dias.

a.1. Objetivo da aula relatada

Os dois objetivos principais que tínhamos antes de entrar nesta aula eram a integração da professora com os alunos e apresentar o livro didático que as crianças compraram.

Um dos objetivos alcançamos, a apresentação da professora, o outro não foi atingido porque, como já colocamos anteriormente em nosso trabalho, uma aula pautada nos pressupostos construtivistas deve estar pronta a mudar de direção se a necessidade o exigir. Nesta aula o objetivo foi modificado para que discutíssemos por que as crianças aprendem

inglês na escola e deixamos de lado o objetivo de apresentá-las ao livro que elas usariam durante o ano letivo.¹⁸

a.2. Análise do primeiro relato

Muitas vezes ouvimos que uma pedagogia baseada em Jean Piaget é uma pedagogia dos por quês. Concordamos com esta idéia pois acreditamos ser este um dos principais caminhos para levar uma criança a construção de seu conhecimento. Quando perguntamos à criança por que ela pensa daquele modo, damos a oportunidade para que ela exponha o que realmente pensa e como chegou àquela conclusão, estando a resposta ainda distante do resultado correto, incentivamos o desequilíbrio de suas hipóteses com mais perguntas até que obtenhamos uma nova conclusão a que a própria criança chegará. Os por quês também nos auxiliam a avaliar como esta criança está compreendendo o que lhe perguntamos ou sugerimos.

Na aula relatada acima, verificamos claramente a estratégia piagetiana que possibilita à criança construir o caminho próprio para o conhecimento, pudemos observar isto quando perguntamos no final da aula por que deveríamos aprender inglês no Brasil e a resposta obtida foi bem diferente daquela dada no começo, quando as crianças não sabiam por que deveriam aprender inglês no Brasil.

Percebemos também que a estratégia piagetiana possibilita ao professor a análise das falas das crianças que indicam qual direção ele poderá tomar para auxiliá-las em seus aprendizados. Ao contrário da aula tradicional, que logo apontaria que o inglês está em todos os lugares de nosso cotidiano e por isso devemos aprendê-lo, incentivamos a criança a pensar por que deveria aprender inglês mesmo não morando na Inglaterra. Aproveitamos a mesma

¹⁸ O nosso objetivo não era discutir o por que da influência da língua inglesa na língua portuguesa e a americanização de nossa língua e sim a necessidade de estudar inglês dentro deste contexto.

discussão, para motivá-la a pesquisar e verificar se realmente a língua inglesa está presente em seu dia-a-dia.

A idéia de levar a criança a pesquisar está pautada em um dos mais importantes pressupostos piagetianos: a atividade. Quando propomos á criança que ela verifique se realmente há muitas palavras em inglês que usamos em nosso cotidiano, vamos *de encontro* à idéia (hipótese) colocada pelas próprias crianças de que elas não precisam aprender inglês porque não moram na Inglaterra e propomos que realmente verifiquem se esta hipótese está correta. Com isto, criamos condição para que a criança ou modifique sua hipótese ou a confirme, quer dizer, criamos condição para que ela conheça através de sua própria atividade em ação e abstração.

b) Exemplo 2 (3ª série)

Na aula seguinte à descrita acima, as crianças trouxeram os cartazes para serem afixados na parede da sala de aula. Cada cartaz trazia embalagens de produtos com nomes em inglês. Além dos cartazes com as embalagens, as crianças fizeram, por vontade própria, cartazes com desenhos e escreveram em inglês os nomes das figuras. Um exemplo que podemos dar é o de duas meninas que fizeram um cartaz para ser colocado na porta que dizia: “Wellcome. English Class.”

Perguntamos às crianças, após terem entregue os cartazes: “Por que precisamos aprender inglês se não estamos na Inglaterra.” - “Ah, mas no Brasil tem muitas palavras que nós falamos em inglês”, disse uma criança disse. Outra respondeu: “Porque eu quero entender o que fala no meu jogo de computador.” E um menino colocou: “Porque quando eu crescer, eu vou morar nos Estados Unidos com meu tio.”

Após termos colocado todos os cartazes na parede, pedimos que as crianças dessem uma volta pela sala verificando quais palavras estavam nos cartazes, quais conheciam e quais não. As que não conheciam, traduzíamos. Depois, sugerimos uma brincadeira que aceitaram prontamente.

Dividimos a sala em dois grupos e pedimos que elessem um representante de cada grupo para começar a brincadeira. Ao final de cada rodada um novo representante deveria ser indicado, assim todas as crianças participariam. Então, falamos em português um produto ou um desenho que estaria em um dos cartazes e eles teriam que achá-lo. Quem o achasse primeiro e dissesse corretamente o nome em inglês ganharia ponto. Todos os alunos participaram da brincadeira.

Como sugestão de atividade em casa, perguntamos se eles gostariam de completar alguns exercícios do livro didático. Eles aprovaram a idéia e indicamos a página em que poderiam encontrar os vocabulários vistos nos cartazes.

b.1. Objetivo da aula relatada

Verificar, após a pesquisa em casa, qual era a idéia dos alunos a respeito das aulas de inglês e incentivar a assimilação das palavras trazidas pelas crianças.

Acreditamos que o objetivo desta aula foi atingido, pois pudemos verificar que as crianças realmente observaram a existência do inglês no seu cotidiano e modificaram a hipótese anterior de que “não precisamos saber inglês no Brasil porque não falamos essa língua aqui” e puderam assimilar os conteúdos de forma mais prazerosa¹⁹.

b.2. Análise do segundo relato

Quando retomamos as perguntas sobre por que aprender inglês no Brasil, o fizemos para observar como havia ficado para as crianças as conclusões a que havíamos

¹⁹ Pudemos observar melhor esta assimilação quando verificamos a atividade que as crianças fizeram em casa.

chegado na aula anterior e se, após as pesquisas que fizeram em casa, estas conclusões se consolidaram. Pudemos observar que ficou mais claro para as crianças por que aprender inglês e que isto só foi possível porque elas, ativamente, chegaram a tal conclusão.

Durante o nosso trabalho, no item sobre o desenvolvimento da linguagem segundo Piaget, discorremos sobre o princípio imitativo da linguagem e embasados neste aspecto acreditamos que os recursos da imitação e da repetição são importantes para a aprendizagem quando não são utilizados como objetivo da aprendizagem, mas como um dos possíveis meios para atingi-la. Portanto, utilizar a repetição para reforçar a pesquisa que as crianças fizeram, é um caminho importante para atingir alguns objetivos da aprendizagem, tais como a assimilação de vocabulário. Quando sugerimos a brincadeira de procurar o objeto nos cartazes e repeti-lo em inglês, exercitávamos a assimilação do vocabulário trazido pelas crianças.

O uso da brincadeira para repetirmos os conteúdos que foram pesquisados, garante um espaço muito próximo à realidade das crianças porque, desde o seu nascimento, elas conhecem o mundo e constroem o conhecimento através de brincadeiras (e não através de carteiras enfileiradas ou do silêncio absoluto que é exigido nas nossas escolas). Assim, acreditamos que a brincadeira possibilita a criança compreender melhor o universo educacional que muitas vezes é desestimulante e fora de sua realidade.

c) Exemplo 3 (2ª série)

Esta turma tem 25 alunos e é uma das salas mais cheias da escola.

No final da aula anterior a esta que iremos relatar, propusemos aos alunos que fizessemos na escola, à tarde, um American Snack (lanche americano). Cada criança ficaria responsável por trazer um dos seguintes alimentos: pão, bolacha, queijo ou presunto. Os alunos gostaram da sugestão e então ensinamos algumas expressões e verbos referentes à aula

que eles teriam, como por exemplo: I eat cheese (eu como queijo) ou I drink coke (eu bebo coca). Escrevemos as palavras na lousa e as repetimos com os alunos.

Para a aula seguinte, preparamos um material que poderia nos servir de apoio; algumas folhas com espaço para desenhar e completar. (Ver Anexos II, III, IV, V, VI e VII).

Quando a aula começou, arrumamos sobre a mesa os alimentos que as crianças haviam trazido e começamos a contar uma história onde todos estavam em um outro país que falava inglês.

Nesta história, a turma que estava viajando ficou com muita fome e resolveu parar para tomar um lanche. Eles pararam em uma lanchonete que tinha: bread (pão), cookies (bolacha), cheese (queijo) e ham (presunto). Então dissemos que eles seriam a turma que estava viajando e nós seríamos quem os atenderia.

Com as expressões passadas aos alunos na aula anterior, começamos a comunicá-los com eles: “What do you want?”. Percebemos que seria necessário traduzir a frase na primeira vez e assim o fizemos. Então, depois da pergunta, as crianças diziam o nome em inglês daquilo que elas queriam comer.

Depois de um tempo, apresentamos, oralmente, a frase *I eat...* (eu como...) e pedimos para que as crianças a falassem antes da palavra que representasse aquilo que elas gostariam de comer. Várias vezes as frases *I eat bread,cheese, ham e cookies* foram faladas durante a aula.

As crianças demonstraram grande interesse pela situação e falaram exaustivamente as palavras que foram aprendidas, mesmo quando não comiam nenhum dos alimentos.

No final da atividade, demos uma folha para cada criança e sugerimos que fizessem um desenho sobre o american snack e que colocassem em ordem as palavras que

estavam embaralhadas (ver Anexo II). Todas as palavras embaralhadas faziam parte do lanche e foram colocadas na lousa no começo da aula.

Ajudamos as crianças a descobrirem quais palavras poderiam estar representadas na folha. Esta ajuda foi sempre em forma de perguntas, tais como: “Qual a primeira letra que você está vendo?”, “Onde você pode encontrar esta mesma letra, nas palavras que estão na lousa?”, etc.

Quando percebíamos algum *erro*, procurávamos saber qual o raciocínio que aquele aluno havia feito para dar a resposta. A criança A (Anexo III), colocou as palavras na mesma ordem que já estavam, e perguntamos a ela: “O que você escreveu aí?”, a criança leu o que estava escrito: *erbad* e nós perguntamos: “Você lembra de algum som parecido com este e que foi dito no nosso café?”, ela respondeu que não e então dissemos: “Então, será que é esta a palavra que você vai escrever?” e deixamos que a criança pensasse, ela se virou e disse: “Mas eu não sei o que é para fazer.” Com isso, pudemos entender que o aluno não havia compreendido a proposta do exercício e evitamos o erro, por exemplo, de achar que aquele aluno poderia ter dificuldade em colocar palavras na ordem correta ou fazer relação entre o som e a escrita. Explicamos novamente o exercício e a criança conseguiu fazê-lo.

c.1. Objetivo da aula relatada

Apresentar à criança vocabulário novo de forma mais prazerosa e criar condições para que ela fosse ativa na assimilação dos conteúdos apresentados.

c.2. Análise do terceiro relato

Como já dissemos anteriormente, deixar a criança ser ativa para construir seu conhecimento, é um dos princípios fundamentais da teoria do desenvolvimento de Piaget.

Observamos, nesta aula, que as crianças, através do american snack, puderam manipular os objetos referentes às palavras que elas acabavam de ter aprendido, vivenciar a frase proposta (I eat), repetir o nome das comidas sem se enfadarem com tal exercício e, assim, assimilá-los mais rapidamente. Em resumo, puderam, através de sua atividade, aprender novos vocabulários.

Outro ponto interessante que podemos perceber é a representação de uma viagem, através de uma história que trabalha o imaginário e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação com o pensamento concreto através do lanche. É preciso entender que o pensamento concreto não é aquele que apenas se refere a realidade, mas aquele que organiza a realidade dentro de um sistema organizado. O exemplo dado, permite a articulação lógica entre os objetos e as palavras envolvidas na situação.

Podemos também apontar o desequilíbrio causado quando conversamos com o aluno A e perguntamos para ele se algum som parecido com aquela palavra havia sido falada durante o lanche. Em uma aula pautada no método tradicional, o professor responderia prontamente ao aluno que não existe *erbad* em inglês e que era *bread* a palavra que ele teria de colocar em ordem. O professor tradicional provavelmente não daria oportunidade para que a criança expusesse o que estava pensando a respeito do assunto e talvez não chegasse a saber que ela não havia entendido o exercício ou que poderia ter formulado uma hipótese diferente sobre a formação das palavras que estava reconstruindo naquele dia.

Como já dissemos, o desequilíbrio é fundamental para a construção do conhecimento e, na aula relatada, pôde contribuir para a apreensão do som *bread* e também para que o professor identificasse o que estava ocorrendo durante o processo de aprendizagem, ou seja, para que identificasse como ele estava sendo ouvido pelas crianças. Portanto, o desequilíbrio necessário à situação educacional, pode ocorrer em ambos os lados; na criança e no professor.

d) Exemplo 4 (2ª série)

Por sugestão dos alunos, começamos a usar o livro pré-estabelecido sendo conteúdo a trabalhar os artigos indefinidos, *a* (um – uma) e *an* (um – uma) e o definido *the* (o, a, os, as). Trabalhamos as páginas 9, 10 e 11 do livro. (Anexos VIII, IX e X).

Na aula anterior a esta que descreveremos, sugerimos aos alunos que trouxessem de casa alguns objetos que eles gostassem, que lhes fossem objetos especiais. A professora também levou para a aula objetos que consideramos importantes para que a aprendizagem deste conteúdo fosse possível. Levamos um ovo, um avião de brinquedo e uma maçã.

Quando a aula começou, tínhamos uma quantidade grande de objetos, que variavam de ursos de pelúcia a travesseirinhos. O nome de cada objeto foi ensinado em inglês, primeiro oralmente e depois por escrito. As crianças repetiam os nomes e, se quisessem, os escreviam copiando do quadro.

Após esta primeira parte da aula, perguntamos a eles se sabiam como poderiam falar *um* urso, *uma* bola, *um* travesseiro ou *um* elefante em inglês. Esta pergunta foi formulada intencionalmente para que a professora pudesse introduzir os artigos *a* e *an*.

Os alunos responderam que não e nós, mostrando cada objeto, dissemos em inglês como cada um deveria ser dito. Por exemplo: um elefante: *an elephant*; um urso: *a bear*; uma bola: *a ball* e um travesseiro: *a pillow*. Introduzimos também os objetos que havíamos trazido: um ovo: *an egg*; um avião: *an airplane* e uma maçã: *an apple*.

Esta intervenção foi feita oralmente e por escrito. Passado o momento de repetição, fizemos a seguinte pergunta: “Por que será que dizemos *a bear*, *a ball* e *a pillow* e

dizemos *an apple*, *an elephant* e *an airplane*?” Obtivemos respostas do tipo: “*Porque o elefante é grande e o urso não*” ou “*Porque a maçã é de comer e o travesseiro não*”.²⁰

Modificamos então a pergunta para: “As palavras *bear*, *ball* e *pillow* começam com que letra?” As crianças responderam: “*B* e *p*” e perguntamos: “E as palavras *apple*, *elefant* e *airplane*?”, as crianças responderam: “*A* e *e*.” Neste momento indagamos: “As letras *b* e *p* fazem parte de consoantes ou vogais?”. As crianças responderam que aquelas letras eram consoantes.²¹ Em seguida perguntamos “E as letras *a* e *e*, são vogais ou consoantes?” As crianças responderam que eram vogais. Com isso pudemos fazer a seguinte pergunta: “Por que será, então, que nas palavras *bear*, *ball* e *pillow* nós dizemos *a* e nas outras, *apple*, *elefant* e *airplane*, dizemos *an*?” (Ao dizer as palavras em inglês, enfatizávamos as letras iniciais). A sala ficou em silêncio por alguns minutos e uma das crianças respondeu: “Tia, eu uso o *a* quando começa com *b* e *p*?”. “Boa resposta.”, dissemos e, em seguida, perguntamos: “E o *an*, quando eu uso?” “Ah, aí é fácil, eu uso o *an* quando começa com *a* e *e* .”, disse outra criança. Estas perguntas e respostas foram feitas até que os objetos que as crianças trouxeram acabassem e até que o conceito *a-consoante* e *an-vogal* fosse compreendido pelas crianças.

As crianças completaram a parte escrita dos exercícios propostos pelo livro didático e pediram que aqueles que elas não tivessem tempo de fazer em sala, fossem realizados em suas casas. (Anexo VIII, IX e X)

d.1. Objetivo da aula relatada

Dar condições para que a criança crie estratégias próprias para compreender o uso dos artigos *a* e *an*.

²⁰ Neste momento poderíamos imaginar que as respostas das crianças não têm lógica, mas se nos recordarmos do momento de desenvolvimento que estas crianças estão, compreenderemos que nesse realismo nominal elas estão estabelecendo relação entre as propriedades dos objetos, tais como, peso, volume etc.

d.2. Análise do quarto relato

Nesta aula, pudemos verificar a atuação do professor como elemento fundamental na construção do conhecimento de seus alunos. Quando ele se coloca como investigador dos acontecimentos, dá a oportunidade à criança de agir sobre os novos conteúdos e de construí-los à medida que os vai descobrindo. Por exemplo, ao perguntar aos alunos por que dizemos an apple e a pillow e a toda resposta “errada” das crianças retornar com outra pergunta até que elas descobrissem o por quê de an e de a.

Já os objetos trazidos de casa assumem um papel importante no desenrolar da aprendizagem, pois possibilitam a ligação entre o real (objeto que realmente existe na vida da criança) e o imaginário (a língua que difere daquela falada em seu país). Se nos recordarmos da importância da função simbólica na construção da linguagem, compreenderemos o quanto importante é a relação entre o objeto e a palavra que o representa na construção de um novo conceito. As crianças que estão aprendendo inglês percorrem quase o mesmo caminho que trilharam ao aprender português, ou seja, o objeto precisava estar representado no pensamento para que a palavra tivesse significado e poder de evocação. A diferença é que estas crianças que estavam nas nossas aulas de inglês já tinham a linguagem constituída e, conseqüentemente, já tinham o objeto representado em pensamento. Acreditamos, portanto, acreditamos que o nome daquele objeto em português passou a substituir o objeto no pensamento da criança e a palavra em inglês transformou-se em seu novo representante.

Após esses relatos de aulas que, a nosso ver, demonstram alguns princípios piagetianos, discutiremos alguns problemas que ocorreram nesse trajeto didático. Como exemplo, citaremos aulas da 1ª série.

²¹ É importante ressaltar que estas crianças já haviam aprendido o que eram vogais e consoantes.

5.1. Análise de alguns problemas no percurso

“Com relação a este ponto, o professor advertiu-me que de algumas turmas, principalmente nos primeiros anos, pode-se esperar situações difíceis, que devem ser resolvidas com tato. Muitas crianças não estão acostumadas à experiência de liberdade num contexto de trabalho. Para elas, estar livre significa bater, empurrar, chutar e correr. Estar na escola significa ficar calada e escutar passivamente. Para elas é uma experiência nova, uma situação lúdica em que se pede e aprova iniciativa. É preciso tempo para que as crianças e o professor aprendam a resolver esse tipo de situação.” (Furth, 1972,p. 178)

As aulas planejadas para esta série, como para todas as outras séries, estavam de acordo com as idéias principais deste trabalho que são a atividade do sujeito e a equilíbrio. Apesar de estarem pautadas no material didático previamente estabelecido pela escola, baseavam-se na concepção de que o aluno poderia *agir*, auxiliado pelo professor, sobre o assunto que seria desenvolvido. Esta foi inicialmente nossa proposta.

Essa sala tinha 27 alunos que estavam juntos desde o maternal. Preparávamos as aulas e íamos para a sala. Quando chegávamos lá, não conseguíamos nem trabalhar o conteúdo que havíamos preparado e nem obter das crianças o que elas gostariam de fazer. A aula era uma bagunça total. Os alunos gritavam, corriam, batiam uns nos outros, uns faziam alguns exercícios que propúnhamos e outros não, enfim, era um caos.

Dentro deste quadro começamos a nos questionar e a buscar explicações para o que acontecia. Fizemos uma análise de todos os acontecimentos e chegamos a algumas constatações.

Primeiro, estes alunos, até o jardim 2²², trabalhavam em grupos. O espaço físico da sala era dividido em pequenos grupos, onde todas as atividades eram desenvolvidas. Ao

²² A educação infantil é dividida em: maternal - até 3 anos, jardim 1 – de 3 a 4 anos, jardim 2 – de 4 a 5 anos e pré-primário – de 5 a 6 anos.

chegarem no pré-primário, os grupos foram desfeitos e as crianças passaram a sentar em fileiras. Esta situação prevaleceu até a 1ª série.

Quando propusemos as aulas de inglês em grupo para estas crianças, compreendemos que causamos uma ruptura muito grande na sua dinâmica de sala de aula. A sala de inglês tomou uma dimensão maior do que a aula em si. O espaço passou a ser a extensão de todas as atividades que a criança normalmente realizava no seu cotidiano e uma válvula de escape para toda a falta de atividade que vivia no “campo educacional”.

Segundo, o posicionamento “didático” que os professores haviam tomado até aquele momento era autoritário. Chamamos aqui de autoritário todo o movimento que obriga a criança a ficar quieta sem saber por que o deve fazer e a exigência da posição de fileira em que as crianças são colocadas e mantidas e que não pertence a sua realidade, quer dizer, não faz parte de suas brincadeiras, de sua casa e de seu intervalo escolar. Com isso, não queremos dizer que defendemos o barulho total ou a anarquia, mas acreditamos na possibilidade de estabelecimento de regras junto com as crianças, no trabalho em grupo, e também que a conversa entre as crianças pode ser aproveitada para a própria aprendizagem.

Dentro deste contexto, o rendimento esperado pelos pais (estar no ponto x do livro e não no ponto y) e por nós (observar mais facilidade na assimilação do vocabulário), não ocorreu.

Uma das análises que fazemos é que quando a proposta construtivista não é a corrente pedagógica da escola e sim de um ou outro professor, no nosso caso o professor de inglês, encontramos problemas sérios de serem resolvidos a curto prazo, problemas que vão desde a organização das salas de aula até atitudes extremamente diferentes que são tomadas pelos professores que trabalham com a mesma sala.

Outro fator é o tempo estabelecido para as aulas de inglês. Tínhamos 45 minutos por semana, o que nos dava pouco tempo de convivência com as crianças, pouco tempo para

ouvi-las e pouco tempo para retomarmos continuamente as regras estabelecidas, quer dizer, quando terminávamos de lembrar as regras o tempo já havia acabado e não tínhamos apresentado nada sobre inglês e as crianças colocavam isso dizendo: “Hoje a gente não vai brincar em inglês?”.

Outro aspecto que pudemos identificar, foi o nosso próprio posicionamento frente à aula e ao material didático. Apesar de acreditarmos na proposta construtivista, estávamos contaminados pelas práticas tradicionais de ensino que norteavam a escola. Por várias vezes, nos sentimos angustiados com o barulho da sala e com a vontade das crianças de fazerem cada uma sua atividade e não se interessarem pelas atividades que havíamos preparado conforme os “princípios construtivistas” e que, a nosso ver, levariam-nos a uma aula mais prazerosa e com maior aprendizado. Quando começamos a nos avaliar, pudemos perceber que na verdade ao propormos atividades rígidas, sem discuti-las com os alunos e não lhes permitindo navegar por onde estavam querendo ir, percebemos que agíamos exatamente como os professores tradicionais, mas utilizando uma máscara construtivista.

A primeira medida que tomamos foi pedir uma reunião com os pais, para esclarecermos os nossos objetivos e o nosso embasamento teórico. Nesta conversa, colocamos que trabalharíamos com temas e projetos que seriam previamente discutidos com os alunos e depois de desenvolvidos, se houvesse necessidade, utilizaríamos os exercícios do livro referentes àquele tema para nos auxiliar no processo de assimilação.

Depois conversamos com a professora que dava as aulas de português, história, ciências e geografia e, portanto, ficava mais tempo com as crianças, e junto com ela estabelecemos algumas regras de funcionamento, tais como, trabalho em grupo também seria feito durante suas aulas e as regras de conduta estabelecidas com as crianças valeriam para todas as aulas. Ela nos colocou que faria o trabalho em grupo, mas só de vez em quando, porque o seu modo de trabalhar não permitia que ela trabalhasse em grupos todos os dias.

Depois de tal análise e de tais atitudes, retomamos as aulas tendo por meta nosso propósito inicial.

O primeiro tema escolhido foi vocabulário e verbos relacionados à comida. Fizemos o *american snack* (lanche americano) como havíamos feito com a 2ª série.

Todas as coisas relacionadas com o projeto foram escritas em inglês, desde o bilhete que entregamos aos alunos, para que os pais mandassem as comidas que os americanos ou ingleses estão acostumados a comer até a preparação do ambiente onde colocamos uma lousa com frases em inglês, um espaço para brincar com fantoches que falavam inglês e a toalha xadrez colocada no chão que é tradicional nos Estados Unidos e na Inglaterra para um picnic.

Por várias vezes, durante a semana que antecedeu o lanche, encontramos as crianças falando do American Snack. Elas perguntavam quando seria, ou diziam: “*Teacher*, eu vou trazer um *cake* (bolo) para o nosso *american snack*”.

No dia combinado para o lanche, as crianças assistiriam a um teatro e depois iriam para a aula de inglês. O teatro deveria acontecer às 14 horas no centro da cidade e as crianças retornariam para a nossa aula. O horário da aula seria às 16 horas com a 1ª série e às 17 horas com outra sala. Ficamos muito surpresos quando a diretora da escola veio nos informar que os professores e ela haviam perdido a hora do teatro e teriam de ir às 15:30 para pegar a próxima sessão e por isso, talvez não fosse possível retornarem a tempo para a aula de inglês e para o *american snack*. Percebemos com isso uma grande resistência por parte da instituição e dos professores ao projeto proposto por nós e que havia mobilizado os alunos durante toda a semana, pois elas crianças “só falavam” no lanche.

Ao trabalharmos com a postura construtivista, que é diferente da postura adotada pela escola, defendemos que o nosso ponto de vista apresenta melhores oportunidades para a

aprendizagem e levantamos alguns questionamentos referentes ao ensino e ao posicionamento institucional. Talvez seja esse o motivo mais aparente da resistência.

Mesmo assim, insistimos na idéia do lanche e para que ele fosse possível, o fizemos às 17 horas. Cada criança trouxe o que havia sido pedido e colocamos todas as comidas em cima de uma toalha no chão. Como eram muitas crianças, não usamos a sala ambiente e sim um espaço ao ar livre, onde instalamos uma caixa de som com microfone.

Antes de comer, estabelecemos algumas regras com as crianças. Para que eles comessem, teriam de fazer o pedido para o “garçom” (professor), em inglês. No quadro negro, escrevemos as frases que deveriam ser usadas: “*Please, I want to have....*” (Por favor, eu quero comer ou beber....) e “*Please, give me...*” (Por favor, dê-me) e repetimos algumas vezes com eles. Os vocabulários que introduzimos através das comidas e bebidas trazidas foram: *pizza*, *cookies* (bolachas), *chips* (batata frita), *cake* (bolo), *orange juice* (suco de laranja), *coke* (coca cola) e *milk* (leite). Após as palavras terem sido escritas, repetimo-nas oralmente.

Durante o lanche, as crianças pediam o que queriam em inglês e após o término do mesmo, fizemos uma brincadeira onde escondíamos, atrás de um biombo, várias placas com os nomes e desenhos das comidas e bebidas trazidas pelos alunos. Com as placas na mão, escolhíamos uma e antes de mostrarmos a mesma, davamos dicas em inglês, ou pela cor ou pelo tamanho ou por algum fato que havia ocorrido na hora do lanche, então os alunos tinham de adivinhar qual era a palavra.

Na aula seguinte, preparamos a unidade do livro didático que falava do assunto. Fizemos isso por dois motivos: primeiro porque queríamos verificar a assimilação dos vocabulários e das estruturas gramaticais que as crianças usaram no dia do lanche; segundo porque tínhamos a intenção de exercitar a parte escrita que não fora verificada no dia.

Vários exercícios do livro foram propostos e podem ser vistos no Anexo XI, XII, XIII, XIV e XV.

As crianças fizeram os exercícios cada uma no seu ritmo, de acordo com um dos pressupostos construtivistas que anteriormente discutimos no capítulo III, item 2: *devemos dar a possibilidade às crianças de terminarem as atividades que estão desenvolvendo*, porque cada criança tem um ritmo de construção e se ela for obrigada a fazer algo mais rápido do que seu ritmo, não conseguirá construir suas próprias hipóteses e chegar a suas próprias conclusões.

Este tipo de situação onde respeitasse o ritmo de cada criança, quando é criada fora de uma aula construtivista, certamente gera algumas complicações, tais como:

1º: para o professor que havia preparado aquele conteúdo anteriormente e o vincula ao conteúdo posterior, portanto, se não terminá-lo provocará “caos” em seu conteúdo programático. Deixar as crianças irem no seu ritmo, pode lhe causar angústia por verificar que alguns alunos são mais “lentos” (dentro de sua perspectiva) do que outros e que isso vai atrasá-lo em seus projetos ;

2º: para os alunos, quer dizer, se esta diferença de ritmo, entre um aluno e outro, não for bem trabalhada em sala, causará angústia naqueles que têm um ritmo diferenciado dos outros, podendo levá-los a várias reações, ou de resistência com à língua, ou de baixa estima, ou resistência ao professor.

Poderíamos citar aqui, inúmeras complicações acerca do método tradicional; mas, como já dissemos, não é o objetivo de nosso trabalho fazê-lo.

Voltando à nossa verificação, cada criança fez a atividade em seu ritmo. Algumas fizeram vários exercícios e outras não. Observamos que algumas crianças tinham dificuldade em escrever e outras em entender o que estava escrito. Detivemo-nos neste ponto e verificamos que estas crianças, na realidade, tinham dificuldade em ler e escrever, porque ainda estavam aprendendo estes aspectos da linguagem e o nosso livro didático não levava isto em consideração, trazendo vários exercícios escritos com letra de forma minúscula e,

alguns deles, pediam que as crianças escrevessem em letra cursiva, o que para algumas delas se constituía numa tarefa impossível, já que ainda não haviam aprendido determinada letra.

Isto nos levou à uma análise importante do material didático e do relacionamento do professor de inglês com a professora da sala.

O material didático, dentro de uma pedagogia embasada nos pressupostos construtivistas, não é o ponto central de uma aula. Ele é um material complementar que pode ser usado durante as aulas. Como já dissemos, tivemos de utilizar o material didático previamente estabelecido por ser uma opção da escola e não nossa.

À medida em que o fizemos, observamos que o material em questão fora preparado sem levar em consideração em qual etapa de desenvolvimento cognitivo e educacional as crianças desta faixa etária se encontram. Com isto, o material didático, que poderia ter contribuído para auxiliar a criança no aprendizado, contribuiu, na realidade, para complicá-lo.

O outro aspecto que levantamos, foi o relacionamento da professora de inglês com a professora de sala. Se este relacionamento fosse mais harmônico no sentido de uma saber o que a outra estava fazendo, certamente teríamos vislumbrado anteriormente o problema do livro didático. Quer dizer, se as professoras trabalhassem realmente baseadas nos pressupostos construtivistas discutidos, perceberiam a necessidade fundamental da interdisciplinariedade²³ e discutiriam o que fariam em sala de aula.

Quanto à assimilação dos conteúdos da aula anterior, pudemos observar que as crianças, assim que começaram esta aula, falaram do que havia acontecido no *american snack* e diziam as palavras em inglês. Quando o livro sugeria exercícios que continham desenhos das comidas e pedia para que as crianças ligassem os desenhos aos seus nomes, as crianças o faziam com muita rapidez. Se apontássemos o dedo para um dos desenhos e perguntássemos

qual palavra era, as crianças conseguiam responder. Podemos dizer que, com relação ao conteúdo, as crianças assimilaram muito bem o que havia sido proposto, o que nos leva a concluir que mesmo com todos os problemas de material didático ou de uma aula de inglês construtivista em uma escola tradicional, o trabalho desenvolvido através de projetos que possibilitem a atividade da criança e a construção do conhecimento é possível.

²³ A interdisciplinariedade permite que as crianças compreendam que o conhecimento é total, ou seja, que um objeto tem espessura, nome, história, nome em outra língua e se somado a outro de sua mesma espécie, formará um grupo.

Conclusão

A proposta deste trabalho, desde o seu início, foi a de abrir um novo caminho didático para o ensino da língua inglesa baseado nos pressupostos construtivistas da teoria piagetiana.

Esta proposta surgiu porque nossa experiência de mais de uma década como professora de inglês utilizando os mais variados métodos, garantia-nos que tais didáticas de ensino não conseguiam mais responder aos motivos do desinteresse e das dificuldades que um aluno de língua estrangeira enfrentava no decorrer de sua vivência educacional, constatações que nos angustiavam e nos impeliam a buscar novas respostas.

Para encontrar um novo caminho, compreendemos que precisaríamos pesquisar quais as teorias que poderiam justificar os métodos de ensino de língua estrangeira desde sua origem até hoje e, talvez ao mesmo tempo, pudessem explicar por que os métodos de ensino de inglês não conseguiam e não conseguem explicar a sua ineficácia.

Durante esta pesquisa, descobrimos que tais teorias estavam pautadas no conceito de sujeito (aluno) passivo, ou seja, uma “caixa vazia” que precisava ser preenchida pela sabedoria do professor, e que nenhuma delas levava em consideração as etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças, o que gerou, durante muitos anos propostas pedagógicas extremamente distanciadas da realidade infantil.

Outro fator que encontramos em nossa pesquisa e que, a nosso ver, acentua a passividade e o desconhecimento da realidade (ou do desenvolvimento) infantil foi o caráter técnico que tanto pensadores como teóricos defendiam em relação ao ensino de inglês. Acreditamos que isto se deva ao fato de idéias e pesquisas na área de aquisição de linguagem serem, posteriormente, cristalizadas em métodos de ensino. Quando isto ocorre, criam-se padrões onde os indivíduos têm de se enquadrar. Daí então a constatação de que tais teorias,

métodos e pesquisas concebem o sujeito como passivo e não respeitam as diferenças individuais e as etapas do desenvolvimento cognitivo de cada sujeito.

Isto me faz recordar um curso que fomos ministrar no Rio de Janeiro para professores. O tema do curso era o mesmo da presente dissertação: O construtivismo e o ensino de inglês. Nossa idéia para o curso era discorrer sobre a teoria de Piaget, os conceitos mais importantes desta teoria para a educação, as etapas do desenvolvimento cognitivo e como tudo isso poderia contribuir para melhorar o aprendizado das crianças que estão freqüentando as aulas de inglês como língua estrangeira (Santos, 1999).

Depois de algum tempo de curso, um professor perguntou: - “Você não vai nos passar as etapas de uma aula construtivista?”. Nós respondemos que não, então ele disse: - “Mas não tem nenhum método, nenhuma técnica piagetiana de ensino de inglês para você nos passar?”

Esta pergunta nos levou a uma profunda reflexão sobre a necessidade que o professor de língua estrangeira tem de possuir métodos que indiquem o que ele deve fazer passo a passo. Além disso, também nos levou a compreender que o professor pensa desta maneira porque a muito tempo o ensino de línguas tem sido assim.

Além deste exemplo nos mostrar a dependência do professor aos métodos, revelamos, mais uma vez, o conceito de sujeito passivo internalizado pelos professores. Sendo esta a concepção de sujeito, é esperado que o aluno responda satisfatoriamente a qualquer técnica de ensino que lhe apliquem e, se não o fizer, “será por completa falta de interesse consciente deste aluno”.

Como observou Gonçalves (1998) em sua dissertação *Descrição de estratégias de aprendizagem com exemplificação em classes de 2º grau*, apesar de ter passado as técnicas de estratégias de aprendizagem de inglês para que os alunos aprendessem mais, eles não se

mostraram interessados e, conseqüentemente, não aumentaram o vocabulário e/ou melhoraram a gramática.

O problema nos pareceu não estar nas estratégias que, sem dúvida alguma, os alunos utilizam para aprender inglês, e sim em se pretender ensinar tecnicamente uma estratégia que na realidade é funcional e que já existe no sujeito. Para que uma estratégia seja utilizada, é preciso um espaço de aprendizagem espontâneo ou um espaço de desafio que gere desequilíbrio e novas hipóteses criadas pelos próprios alunos.

Outra aspecto que passamos a perceber é que nossa proposta de “ensino de inglês construtivista” provocou angústia nos professores, porque propôs que o professor estudasse Piaget, refletisse sobre os conceitos da teoria e pesquisasse sua própria sala e seu próprio aluno, traçando caminhos possíveis para aqueles sujeitos naquela determinada situação. Tornou-se preciso reiterar com veemência que uma proposta construtivista não cria métodos de ensino e sim princípios educacionais.

Baseados em todas as colocações que fizemos anteriormente, descobrimos em Piaget as primeiras respostas para tais problemas.²⁴

Dentro desta teoria encontramos:

- a) o conceito de sujeito ativo que foi fundamental para o processo pedagógico;
- b) a possibilidade de desequilíbrio de conceitos já estabelecidos e a busca de um novo equilíbrio, resultando em novos conceitos que puderam ser constatados através de perguntas que fizemos às crianças;
- c) a teoria dos estágios que nos auxiliou a compreender quais perguntas e respostas poderíamos fazer e dar e que qualidade de perguntas e respostas esperar em cada etapa do desenvolvimento infantil;

²⁴ Temos a clareza em afirmar *primeiras respostas* porque acreditamos que esta pesquisa é somente o início de um estudo mais aprofundado que faremos a respeito do ensino de inglês e a Teoria Genética de Jean Piaget.

- d) a relação entre a compreensão de mundo que as crianças têm e as hipóteses formuladas por elas, como também o interesse espontâneo em testar suas hipóteses, quase sempre resultando na construção de um conhecimento novo;
- e) o desenvolvimento da linguagem como aspecto necessário para o desenvolvimento da inteligência;
- f) a interdisciplinariedade dos conteúdos ministrados pelos professores;
- g) a postura de investigação necessária para qualquer trabalho docente e que acreditamos que o professor possa ter quando está em sala de aula.
- h) o trabalho em grupo como fonte de desequilíbrio das hipóteses que cada criança trazia consigo ou que construía no decorrer do processo pedagógico.

Todos estes conceitos nos levaram a acreditar que era possível uma aula de inglês baseada em princípios construtivistas²⁵.

Neste um ano e meio de trabalho de campo, aplicamos estes princípios em todas as aulas que demos para as séries iniciais do ensino fundamental e verificamos que o interesse, a assimilação de conteúdos e a fluência da língua inglesa aumentaram, ao contrário do que sempre ocorreu, nos anos anteriores, quando utilizávamos o método gramatical e/ou o método de leitura e/ou o método de repetição oral.

Não achamos que em nossa nova experiência, o resultado tenha sido totalmente satisfatório, pois, como colocamos anteriormente, uma proposta de aula construtivista em escolas que não o são, enfrenta outros problemas que não estão diretamente relacionados com o conteúdo a ser explorado, mas que atrapalham o desempenho em relação a esse conteúdo.

²⁵ Durante a pesquisa de campo, deparamos com uma questão que não teríamos tempo hábil de contemplar, mas que nos instigou para quem sabe desenvolvermos num próximo estudo. A questão a que me refiro é sobre o estudo psicogenético da língua inglesa. Ao estudar Emília Ferreiro, nos perguntamos: “Como se daria a aquisição do inglês em falantes de português?”. E mais: “Será que esta aquisição modifica estruturas e o funcionamento da inteligência?”; “Se é capaz de fazer esta modificação, em que nível ela se dá?”. Responder a essas indagações estava além dos propósitos da presente pesquisa, contudo instigou-nos o interesse por um possível trabalho futuro que os contemplasse.

Assim, tivemos problemas com:

- a) a posição das carteiras na sala de aula (em fila) e a posição das carteiras na sala de inglês (em grupo), até que os alunos se acostumassem a tal disposição;
- b) a total falta de conexão entre nós e os outros professores devido a estrutura da própria escola; uma estrutura tradicional, onde cada um faz seu trabalho individualmente;
- c) os pais que exigiam o uso seqüencial do livro didático e faziam esta exigência através da coordenação da escola que não dava apoio para que debatêssemos tal questão com os mesmos. Isto ocorreu até o momento que decidimos por conta própria, convocar uma reunião com os pais para explicar o uso deste material;
- d) o livro didático completamente desvinculado do processo de aquisição da escrita das crianças da 1ª série;
- e) a nossa postura inicial de professor tradicional que demorou para ser substituída pela nova postura construtivista e;
- f) a quantidade mínima de tempo de aula (45 minutos) que tínhamos por semana em cada série.

A influência desses fatores retardou, a nosso ver, o surgimento de melhores resultados na 1ª série do ensino fundamental. Nas outras séries estes fatores não foram tão influentes porque as crianças já estavam mais acostumadas com o esquema da escola. Além disso, é visível que as crianças da 2ª série tinham mais maturidade cognitiva, por exemplo, o pensamento reversível estava mais presente nelas do que nas crianças da 1ª série, o que lhes permitia compreender melhor as diferenças de didática entre a professora de inglês e professora da sala ou entre a sala de aula e a sala de inglês.

Mesmo com os problemas que apontamos, podemos verificar, através das análises que fizemos, que as aulas de inglês, tendo como base os pressupostos construtivistas e, principalmente, a atividade como mola propulsora da construção do conhecimento, apresentaram melhores resultados.

Imaginemos que a 1ª aula relatada por nós, “apresentação da professora e do livro didático”²⁶, fosse dada nos moldes de uma aula tradicional. Esta aula teria começado com a apresentação da professora, passaria ao livro, as crianças veriam o primeiro conteúdo do mesmo e sairiam da aula mais uma vez sem entender por que são obrigadas²⁷ a aprender inglês vivendo no Brasil. Talvez este possa parecer um exemplo banal, mas freqüentemente encontramos adolescentes que não sabem por que devem aprender inglês e não refletem sobre os motivos da americanização de nossa língua e de nossos costumes.

Como disse Piaget (1964,p. 5), precisamos “formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido.” Devemos começar por nossas crianças e em qualquer situação educacional que elas estejam para que um dia elas possam, quando adolescentes, serem críticas.

Precisamos nos posicionar como educadores e sujeitos fundamentalmente importantes para o desenvolvimento daqueles que estão em situação educacional e acreditamos que isto só seja possível através da compreensão de que o conhecimento humano, seja ele matemático, lingüístico ou físico, não é dado, mas sim construído.

²⁶ Esta aula está no capítulo Metodologia e Análise. Referimo-nos a 1ª aula da 3ª série.

²⁷ Aqui a idéia de obrigação fica quase inevitável porque a criança não descobre porque precisa fazer aquilo e se sente então obrigada a fazê-lo.

Bibliografia

- AEBLI, Hans. *Didática psicológica*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971.
- _____, Hans. *A evolução mental da criança*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- AGOSTI, Héctor. *Condições atuais do Humanismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- ARIE, Phillipi. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____, Fernando. *Da ação à operação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.
- _____, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BONASSI, Fernando. *Declaração universal do moleque invocado*. Ilustrações: Azeite. São Paulo: Csac & Naify Edições, 2001.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARVALHO, Anna M. P. de. *Física: proposta para o ensino construtivista*. São Paulo: EPU, 1989.
- _____, Anna M.P. de. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CASTORINA, José Antônio. *Psicologia Genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- _____, Valnir. *O ensino de 1º e 2º grau*. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CELANI, Maria Antonieta A. *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.
- COHEN, Andrew D. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, 1998.
- DA LUZ, José L. B. A Imaginação e a Criatividade na Teoria Piagetiana do Desenvolvimento da Inteligência. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. Mestrado em Educação. Jan/jun. 1994.
- ELKIND, David. *Crianças e adolescentes: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____, David. *Desenvolvimento e educação da criança: aplicação de Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ELLIS, Rod. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

_____, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: OUP, 1998.

FALHUH, H. M. *O fator idade e o início do aprendizado de uma língua estrangeira: estado atual das pesquisas*. São Paulo, 1978. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

_____, Emilia. *Psicogênese da língua escrita Emilia Ferreiro e Ana Teberosky*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAG, Barbara (org.) *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FURTH, Hans. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

GONÇALVES, J. R. *Descrição de estratégias de aprendizagem com exemplificação em classes do segundo grau*. Assis, 1998. 173 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

GOULART, Iris B. *Piaget: Experiências Básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1995, 11ª ed.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

JANNINI, C. O. *Estudo de inglês em Escola Estadual: pesquisa de campo, observações e conclusões*. São Paulo, 1979. 198 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês) - Pontifícia Universidade Católica.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta: *O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LANTOLF, James & APPEL, Gabriela (org). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *From Unity to Diversity: Twenty Five years of language-Teaching Methodology*. In: English Teaching Forum. London: Aronson, oct. 1987. Vol. XXV. Nº4.

_____, Diane & LONG, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LEI DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: nova LDB (Lei nº. 9.394) – Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

- LIMA, Balina. *Linguagem e pensamento em Piaget: conseqüências metodológicas para o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MCLAUGHLIN, Barry. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- MEDEIROS, Heloísa R. R. *Considerações didáticas sobre alguns contrastes entoacionais do inglês com função gramatical*. São Paulo, 1978. 158 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica.
- MICOTTI, Maria C. de O. *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- MOURA, E. V. X. *Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência*. Assis, 1978. 154 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- PHILLIPSON, Robert et al. *Foreign/Second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL, 1974.
- _____, Jean. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____, Jean. *Abstrações Reflexionantes: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- _____, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.
- RAMOZZI-CHIAROTINO, Zelia. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.
- RICHARD, Jack C. & NUMAN, David. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge Language Teaching, 1990.
- SANTOS, M.E. *Implicações dos princípios construtivistas para o ensino da língua inglesa para crianças*. In: JORNADA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 1999, Londrina. *Anais*. Londrina: Futuro Congressos e Eventos, 1999. 171p. p.97-105.

- SANTOS, S. M. P. (org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO EST. SÃO PAULO. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês- 1º Grau*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1997.
- SINCLAIR, Hermine (org). *A produção de noções na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- STAREPRAVO, Ana Ruth: *Jogos desafios e descobertas*. Curitiba: Renascer, 1999.
- TAESCHNER, Traute. *A development psycholinguistic approach to second language teaching*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1991.
- TARONE, Elaine et al. *Research methodology in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- VANPATTEN, Bill & LEE, James. *Second language acquisition/ Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1989.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- WEISS, Gild. *Reforço e reversibilidade na aquisição do conceito de conservação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976

ANEXOS

ANEXO I

Usando a Imaginação

Durante todo o nosso trajeto de pesquisa, deparamos com situações em sala de aula que nos levaram a imaginar atividades que iriam ao encontro dos pressupostos construtivistas. Relataremos algumas dessas situações imaginárias por acreditar que poderão corroborar nossa proposta.

Navegando por alguns princípios: *atividade, conhecimento espontâneo e trabalho em grupo.*

Estamos na primeira aula a ser dada para crianças da primeira série do ensino fundamental. Podemos sugerir que os alunos coloquem o que já sabem sobre a língua inglesa, por que gostariam de aprender inglês, o que acham da língua e o que cada um gostaria de apreender. As respostas devem ser escutadas atentamente para que compreendamos como cada aluno construiu seus conceitos, levantou suas hipóteses e expectativas e qual o nível de interesse de cada um. Devemos nos perguntar por que este aluno está dizendo isso, se mostra falta total de interesse, que razão o leva a isso, qual atividade poderá desafiar aquele aluno para que ele “reinvente” o inglês.

Muitos devem estar se perguntando como isso é possível se temos as salas lotadas e mal podemos ouvir o que cada criança fala ou como poderemos dar conta dos desejos individuais de 50 alunos.

As respostas são as seguintes: estabelecer regras com os alunos antes de iniciar qualquer atividade, compreender que esta pode não ser a atividade que eles gostariam de fazer naquele momento e ter sempre uma “carta na manga”.

A resposta à segunda pergunta pode estar no trabalho em grupo. Como dissemos anteriormente, ele é um recurso muito interessante que podemos utilizar ao pensarmos no desenvolvimento da inteligência, bem como quando pensamos na realidade de nossa educação brasileira, com salas lotadas. Podemos reuni-los em grupos de interesses afins. É claro que isto implica um trabalho enorme, pois várias atividades serão necessárias, porém acreditamos que a educação precisa resgatar o interesse que os alunos têm e nada melhor do que as atividades que têm sentido e nas quais eles estejam envolvidos para poder fazê-lo.

Quanto às atividades a serem desenvolvidas, temos um exemplo: Vamos imaginar que várias crianças quisessem aprender sobre comida e iniciaram suas colocações sobre os nomes dos sanduíches das lanchonetes que elas freqüentam. Que tal sugerirmos um lanche com todas elas (um lanche de verdade) onde você, combinado com as crianças, fale tudo em inglês e elas também, como se estivessem em uma lanchonete americana ou inglesa? Por exemplo, poderíamos na sala de aula montar uma lanchonete sobre a mesa, onde as crianças pudessem montar seus próprios lanches. Cada lanche teria o seu nome correspondente em inglês e os seus ingredientes também (em um cardápio que poderia ser previamente montado por elas e todas as palavras utilizadas no diálogo vistas antecipadamente). Quando a criança fosse escolher os ingredientes do seu lanche e pedi-los ao professor – que poderia ser o vendedor da lanchonete, um diálogo em inglês poderia ser desenvolvido: - *“What do you want to eat?”*, diria o professor e o aluno: - *“I want to eat cheese, meat and bread”*.

Por que devemos introduzir verbo logo na primeira série? Pensamos que, ao levarmos em conta a atividade da criança como fonte de sua construção de conhecimento, percebemos que o verbo tem a função de movimento, de imagem ativa, quer dizer, quando *como*, me coloco inteiro no que faço. Preciso de minhas mãos, de minha boca, de meus movimentos e de meu pensamento.

Por que é necessário que a atividade seja verdadeira? Toda e qualquer possibilidade da criança poder estar ativa no que vai aprender, possibilita-lhe a construção do novo aprendizado. Longe de ser um reforço positivo ou uma simples atividade física, entendemos que ao manipular as “comidas” e poder montá-las com o imaginário de estar em uma lanchonete e isso estar unido aos símbolos da língua, teremos a compreensão das palavras e das estruturas usadas mais facilmente do que se as apresentarmos apenas oralmente.

Não podemos perder de vista que “o processo de conhecimento ou processo de construção das estruturas cognitivas é radicalmente individual, realizado coletivamente” (Becker, 1998: 111). Portanto, cada aluno terá uma resposta ao aprendizado e assim, precisamos estar atentos para não “medir” o conhecimento segundo nossas expectativas, bem como, não imaginar que logo na primeira atividade teremos as palavras e estruturas gramaticais completamente assimiladas. Devemos lembrar que estamos falando de construções que exigem a assimilação e acomodação de conhecimentos novos e reestruturação dos conhecimentos anteriores.

Três princípios relacionados a atitude de nós professores: conhecimento interdisciplinar, observar as respostas e compreender como o pensamento da criança se organizou.

Percebemos que hoje as aulas primam pelo silêncio absoluto e que o discurso “eles falam demais” é comum na maioria das salas de professores de qualquer escola brasileira. Não defendemos a “baderna” absoluta como condição necessária para a construção do conhecimento, mas adotar a pedagogia do silenciamento, pode, às vezes, fazer com que percamos a fala de um aluno que está ansioso por falar, e que pode trazer dúvidas pontuais acerca do que estamos discutindo. Além disso, ao ouvirmos, descobrimos coisas muito

interessantes sobre como o sujeito está compreendendo o mundo que o cerca. “O professor deve apreender seu aluno” (Becker, 1998, p. 112).

A aula de inglês não é uma “ilha” isolada da matemática ou da ciência ou da vida cotidiana deste aluno. Talvez as ligações que este aluno estabelece quando pode falar, dão o salto necessário para compreensão de um fato novo. Não devemos nos esquecer que a fala desempenha um papel importante na organização e na construção de novos conceitos.

Vamos a um exemplo: A criança L. (sete anos), aprendeu a palavra *five* (cinco), ela estava agora aprendendo a escrevê-la. Esta mesma criança tem facilidade em soletrar as palavras em português, mas nunca realmente compreendeu porque cada letra representa um som e, às vezes, juntas resultam num terceiro som, fato importante para a língua inglesa. Quando pedíamos que ela soletrasse *five*, ela dizia assim: FAIVE. Quando perguntávamos a ela quantas letras tem a palavra, nos dizia 5. Neste momento pedíamos a ela que olhasse a palavra e contasse quantas letras tinha, sua conclusão era 4, o que lhe causava uma reação de espanto. Podemos verificar que houve o desequilíbrio da hipótese que a criança havia levantado.

Compreendemos, portanto, que deixá-los falar é fato importante para observarmos como eles, os alunos, organizam seu conhecimento e em qual estágio de desenvolvimento se encontram.

Este exemplo também retrata outro princípio: o olhar diferenciado sobre o erro da criança. Vejamos:

Quando a criança do exemplo acima nos respondia que a palavra *five* tem 5 letras, ao fazer a prova escrevia FAIVE. Como podemos considerar este um “erro absurdo”, se ela compreendia a palavra dentro do grupo “língua portuguesa”?

Pensamos que o erro é a parte verificável de como o aluno está produzindo seus conceitos. Ao discorrermos sobre as fases descritas por Piaget, lembramo-nos de que esta

criança está construindo a sua noção de inclusão de classe e que seus conceitos ainda são generalizáveis, ou seja, o som representa a quantidade de letras existentes.

Como proceder para que ela compreenda a relação de som e escrita em inglês? Pensamos que ao pedirmos que ela observasse a palavra e contasse quantas letras tinha, de fato, a palavra, é o caminho a seguir. Tradicionalmente passaríamos a caneta em cima do erro e a criança ficaria sem saber o porquê de seu erro. Ao fazermos com que ela ativamente observe e aja sobre seu “erro”, causaremos um desequilíbrio naquilo que ela acreditava ser o “correto”.

Outro exemplo que pode ser dado é quando o professor ensina que os verbos em inglês, na terceira pessoa, usam *s*. Ao aplicar a prova...lá está seu aluno com *he start* e não *he starts*. Perguntemos a ele: “Por que você não colocou *s* no verbo?” Sua resposta pode ser: “Porque o *s* é usado para indicar quando uma palavra está no plural e *he* (ele) está no singular”.²⁸

Outro princípio: *criar um ambiente ativo*, nos leva ao seguinte exemplo.

Tudo que realmente entendemos o porquê, é assimilado, sendo que para isto é necessário que vejamos sentido e que ajamos sobre a situação ou objeto.

Um dos aspectos mais observados no ensino do inglês é a repetição. Não vamos aqui condená-la, mas afirmamos que ela não é “o princípio” da aprendizagem e muito menos “o princípio” da atividade. Enganamo-nos ao pensar que só aprendemos o português porque incansavelmente o repetimos. Nós o aprendemos porque ele estava conectado com nossa realidade, nossa atividade e nossa necessidade. Com isso, nos enganamos quando dizemos que o indivíduo tem de repetir várias vezes para *saber* inglês. Um exemplo disto é quando um aluno vai morar no exterior, ele aprende a língua rapidamente porque a vive ativamente e porque a apreende através de constantes construções de conhecimento.

²⁸ Esta resposta realmente nos foi dada por um aluno de 1º colegial.

ANEXO II

To eat

I eat B R E A D. (erbad)



I eat C O O K I E. (ioceko)



ANEXO III

Criança A

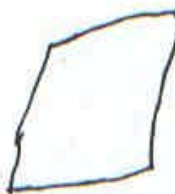
To eat *comer*I eat B B A A B. (erbad)I eat C O K I E. (ioceko)

ANEXO IV

I eat ham (mah)



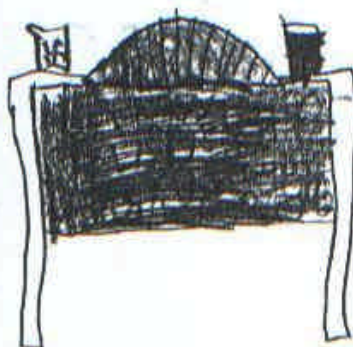
I eat cheese (chsece)



ANEXO V

To eat COMER

I eat B R E A D. (erbad)



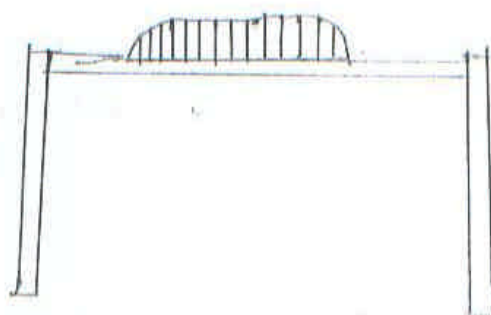
I eat C O G K I E. (ioceko)



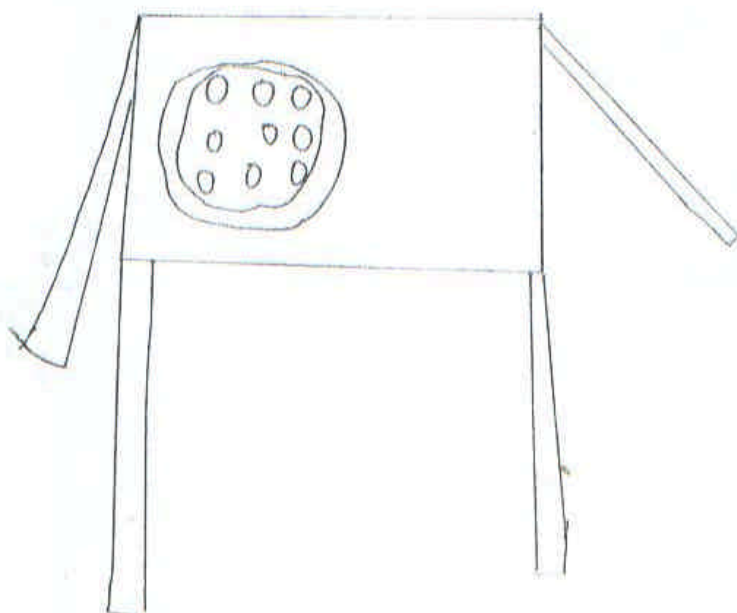
ANEXO VI

To eat *come*

I eat bread. (erbad)

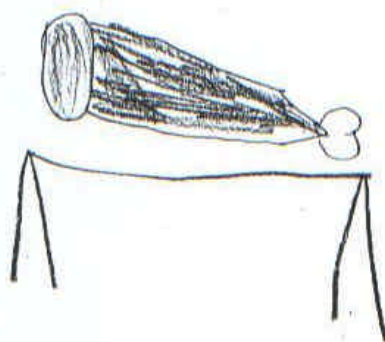


I eat COOKIE. (ioceko)



ANEXO VII

I eat H A M. (mah)



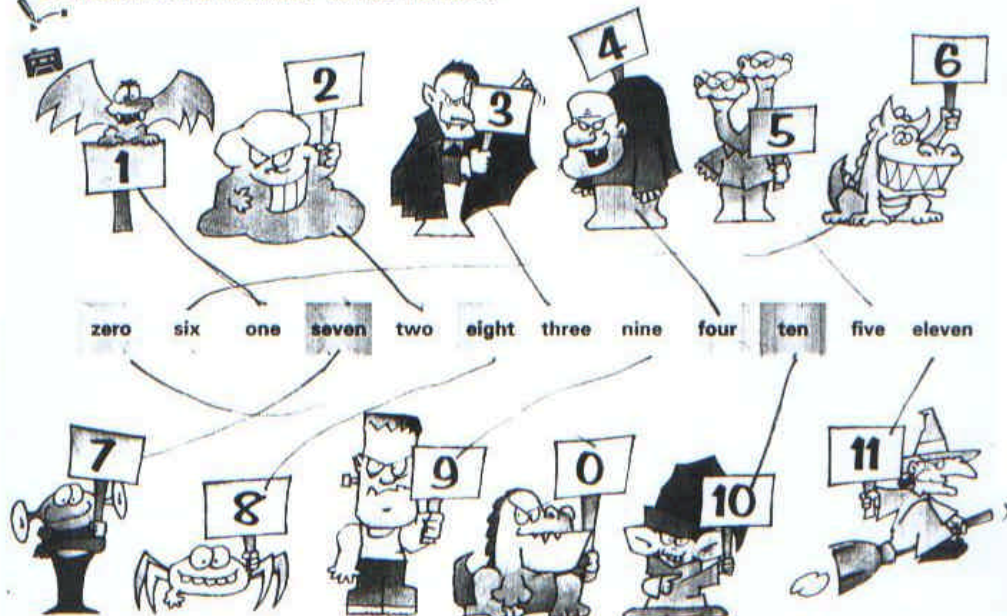
I eat C H E E S E. (chsece)



ANEXO VIII

Os monstros no desfilam

3. Match each monster to his number:



Grammar

A A boy
A girl

AN An elephant
An apple

THE



The sun



The moon

Look:

A b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z.

AN a, e, i, o, u.
h (mute)

ANEXO IX

Oral drills

1. What is this? It is a house.



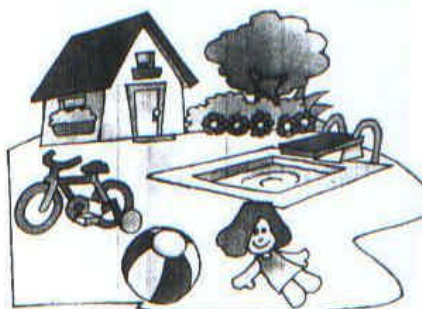
doll.

ball.

bike.

garden.

swimming-pool.



2. This is an ice-cream.

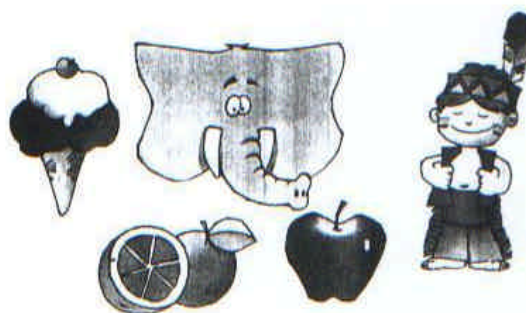


orange.

indian.

elephant.

apple.

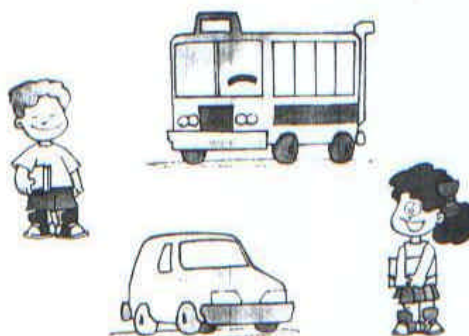


3. This is a bus.

boy.

girl.

car.



ANEXO X

4. What is your name? My name is Carol.



Kitty.



Leo.



Liz.



Tobby.



Written exercises

1. Complete with a or an:

a This is a doll.



d This is a house.



b This is a ball.



e This is an ice-cream.



c This is a orange.



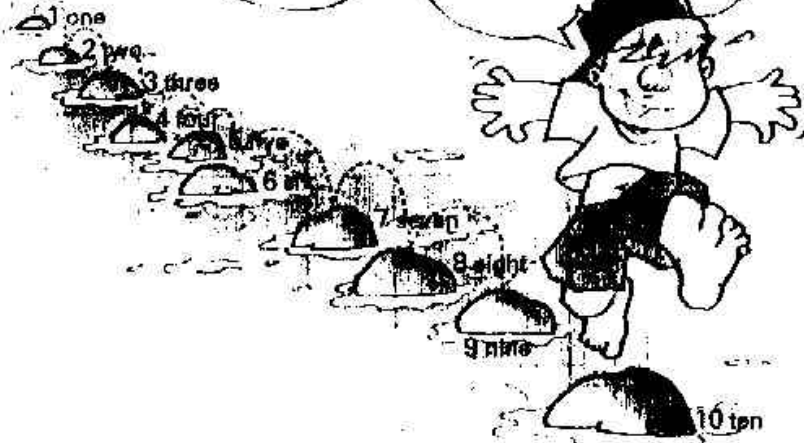
f This is a indian.



8. Read aloud:



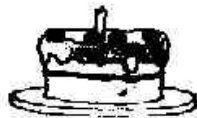
0 zero



9. Trace and read:



a

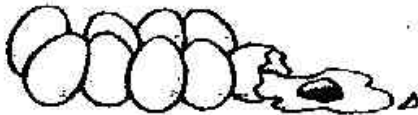


I see

one

cake.

b



I see

nine

eggs.

c



I see

ten

oranges.

d



I see

six

apples.

13. Listen and circle:



75 Dite as palavras: *milk, butter, apple e bread*. Após ouvirem as palavras, os alunos deverão circular as ilustrações correspondentes.

ANEXO

1. Follow the example:

a



milk

m i l k

milk

f



egg

e g g

egg

b



butter

b u t t e r

butter

g



sugar

s u g a r

sugar

c



coffee

c o f f e e

coffee

h



apple

a p p l e

apple

d



bread

b r e a d

bread

i



banana

b a n a n a

banana

e



cake

c a k e

cake

j



orange

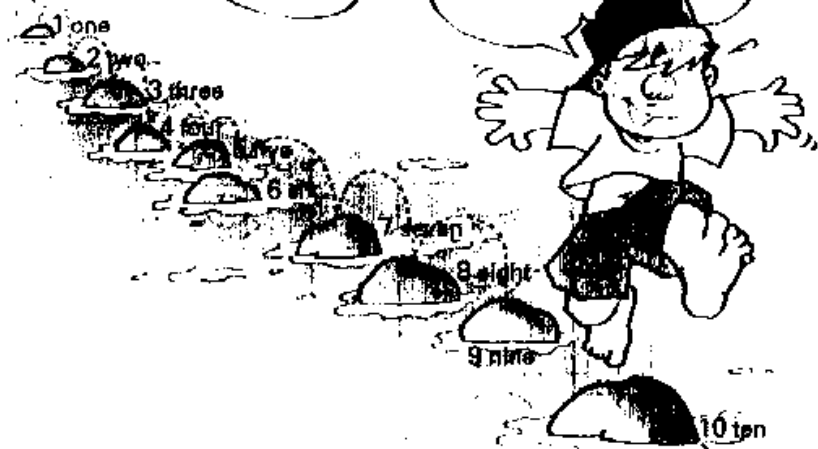
o r a n g e

orange

8. Read aloud:



0 zero



9. Trace and read:



a



I see

one

cake.

b



I see

nine

eggs.

c



I see

ten

oranges.

d



I see

six

apples.

10. Stick the names and color the pictures.



a



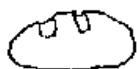
cake

f



coffee

b



bread

g



orange

c



butter

h



apple

d



milk

i



banana

e



sugar

j



egg

11. Let's sing!



Brother John

Are you sleeping?
Are you sleeping?
Brother John, Brother John,
Morning bells are ringing,
Morning bells are ringing,
Din, den, don. Din, den, don.

