

LUCIANA SILVA OLIVEIRA SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

**BAURU
2011**

LUCIANA SILVA OLIVEIRA SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista de Bauru, como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins.

**BAURU
2011**

Souza, Luciana Silva Oliveira.

O ensino de língua inglesa nos primeiros anos
do ensino fundamental / Luciana Silva Oliveira
Souza, 2011

98 f. : il.

Orientador: Maria Angélica Seabra Rodrigues
Martins

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Ensino de língua inglesa. 2. Ensino
fundamental. 3. Contos de fadas e fábulas. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

LUCIANA SILVA OLIVEIRA SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista de Bauru, como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins.

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins - orientadora
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru

Prof. Dr. Marcelo Concário
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru

Prof. Dr. Marcos Jorge
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

**BAURU
2011**

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me possibilitado a realização deste trabalho, colocando em meu caminho professores que com muita paciência e atenção me apresentaram conhecimentos que auxiliaram no desenvolvimento do trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins, minha orientadora. Sem sua inestimável ajuda, este trabalho seria inviável.

Ao Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho e à Prof^a. Dr^a Thais Tezaní pelas aulas de Metodologia em Pesquisa I e II, que muito me ajudaram na elaboração e formatação do texto do projeto.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa consiste em uma reflexão teórica sobre o ensino da Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental I, apresentando uma sugestão de ensino do Inglês a partir dos Contos de Fadas e das Fábulas, aliado ao estudo dos Temas Transversais sugeridos pelo enredo das histórias selecionadas. Adotando uma Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas foram desenvolvidas algumas aulas com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de Bauru. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico dentro da Linguística Aplicada, da Filosofia da Educação, da Psicanálise, das Abordagens de ensino de Língua Estrangeira e das Teorias relacionadas à aquisição da língua estrangeira.

Palavras – chave: Ensino de língua Inglesa; Ensino Fundamental; Contos de Fadas; Fábulas, Temas Transversais; Abordagem Comunicativa.

ABSTRACT

This study is a reflexive review of theories about the teaching of English to children in Elementary School, a suggestion to teach English through the Fairy Tales and Fables, associated with the study of Transversal Themes suggested by the plot in the selected stories. Based on the Communicative Approach to language were conducted a few classes with students of the 4th year of Elementary School in a private school of Bauru city. A bibliographic study was conducted in Applied Linguistics, Philosophy of Education, Psychoanalysis, Approaches to teaching Foreign Language and Theories related to foreign language acquisition.

Keywords: Teaching English; Elementary School, Fairy Tales, Fables, Transversal Themes; Communicative Approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Capítulo I: Aquisição da Linguagem	12
1.1. A teoria Inatista de Noam Chomsky	12
1.2. Estágios de desenvolvimento da linguagem na perspectiva de Vygotsky	13
Capítulo II: Contos de Fadas e Fábulas	16
Capítulo III: Percorso Histórico do Ensino de Línguas	22
Capítulo IV: Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira	26
4.1. Abordagem Tradicional	27
4.2. Abordagem Humanista	30
4.3. Abordagem Comunicativa	30
4.4. A questão dos métodos ecléticos no ensino de línguas	31
Capítulo V: A Linguística Aplicada: ensino de Inglês	33
5.1. O que é Linguística Aplicada?	33
5.2. A Linguística Aplicada e Ensino de Línguas no Brasil	35
Capítulo VI: Metodologia de Trabalho	37
6.1. As tarefas comunicativas no ensino de línguas	40
Capítulo VII: Apresentação e Análise dos Dados Coletados	44
7.1. Apresentação da escola campo de pesquisa	44
7.2. Caracterização da turma participante da pesquisa	45
7.3. As Aulas	45
7.4. A contação das histórias	45
7.5. Trabalhando os Temas Transversais	51
7.6. Trabalhando o vocabulário e a escrita	55

7.7. Resultados	57
7.8. Tabelas e gráfico	61
Considerações Finais	65
Referências	67
Anexos	70

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido concebido através de mitos, provenientes da ausência de uma reflexão maior sobre as técnicas de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, instrumentada por uma compreensão teórica e empírica do fenômeno linguístico como processo. O idioma estrangeiro é concebido como uma língua internacional, que serve meramente como instrumento de comunicação entre os povos. Porém, o ensino de línguas, principalmente na mais tenra idade, auxilia a criança a adquirir uma compreensão melhor do seu papel político, social, histórico e cultural na sociedade, bem como a ter um entendimento maior de si mesma (MOITA LOPES, 1996).

Durante muitos anos o ensino da Língua Inglesa foi oferecido nas escolas regulares de forma monótona e repetitiva, através de exercícios mecânicos e memorização de estruturas gramaticais. Esse ensino descontextualizado gera desmotivação e desinteresse por parte do aluno reduzindo o objetivo do ensino de uma segunda língua a treiná-lo para responder o que será cobrado no vestibular.

O objetivo desta pesquisa é sugerir o ensino da língua inglesa, a partir da contação de Fábulas e Contos de fadas. Essas histórias empregam uma linguagem típica de textos poéticos e literários, e um rico vocabulário, além de permitir que vários pontos como aliterações, metáforas, intertextualidade, narrativa e diálogos sejam trabalhados, de forma indireta, no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Pensando em desenvolver o ensino da língua de forma transdisciplinar, buscou-se aliar o estudo da Língua Inglesa aos Temas Transversais; pois como afirma Widdowson (1991):

uma língua estrangeira pode estar ligada às áreas de uso que estão representadas pelas outras matérias do currículo escolar, e que isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos, mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas (p. 33).

Nesse sentido, o ensino da língua estrangeira não se desenvolve através da gramática explícita, mas dentro de situações comunicativas introduzidas pelo contexto das histórias e ampliadas para discussões de Temas Transversais, tornando o estudo da língua significativo para o aluno.

Este trabalho está organizado em sete capítulos:

No primeiro capítulo explica como ocorre o processo de aquisição da linguagem na criança, utilizando alguns pressupostos teóricos defendidos por Chomsky (1980, 1997, 1998). Traz também alguns esclarecimentos de como se desenvolve a relação entre o pensamento e a linguagem de acordo com as concepções de Vygotsky (1991, 1998, 2000).

O segundo capítulo justifica o uso dos Contos de Fadas e das Fábulas como materiais didáticos para o ensino da Língua Inglesa. Ressaltando o valor desse tipo de Literatura para o desenvolvimento da fantasia, da imaginação e do intelecto na criança, fundamentando-se na teoria psicanalítica de Bruno Bettelheim (2007). Nesse capítulo abordam-se também as lacunas deixadas por essas histórias, possibilitando explorar assuntos relacionados aos Temas Transversais, nesse sentido utilizam-se como base os conceitos defendidos por Mathew Lipman (1994) sobre a importância de promover em sala de aula discussões sobre assuntos como amizade, respeito etc., através do envolvimento no diálogo e na investigação, mostrando que essa prática conduz a criança a desenvolver um pensamento mais elaborado e autônomo.

No terceiro capítulo é apresentado um breve levantamento histórico sobre o percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

O quarto capítulo discute as principais abordagens para o ensino de língua estrangeira, apresentando algumas descrições e reflexões dos métodos e das técnicas de trabalho de cada uma. Para finalizar apresenta-se uma breve reflexão sobre a utilização de vários métodos no ensino de línguas, ressaltando os equívocos e as vantagens de se desenvolver uma prática eclética.

O quinto capítulo trata da questão da Linguística Aplicada, apresentando algumas definições para o termo à luz dos estudos de Celani e Paschoal (1992). Explica também como a Linguística Aplicada começou a ser associada ao ensino de línguas no Brasil, utilizando alguns trabalhos desenvolvidos por Moita Lopes (1999).

O sexto capítulo apresenta a metodologia de trabalho utilizada nesta pesquisa, especificando a abordagem (Comunicativa) e os métodos adotados para elaborar o Plano das aulas. Neste capítulo são utilizados autores como Widdowson (1991), Almeida Filho (2000, 2002) e Cameron (2001).

O último capítulo traz a descrição das aulas desenvolvidas e uma análise dos resultados à luz dos teóricos estudados. Apresenta também algumas tabelas e gráficos que foram elaborados para melhor visualização do desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

CAPÍTULO I: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Há muito tempo grandes estudiosos vêm desenvolvendo estudos para descobrir como o ser humano adquire a linguagem. Surgiram, assim teorias que tentam explicar como acontece esse processo.

A presente pesquisa pauta-se no pressuposto da teoria Inatista proposta por Noam Chomsky, no que diz respeito à capacidade inata da criança para aprender a linguagem, diante disso, serão apresentados alguns pontos de sua teoria e em seguida os estágios de desenvolvimento da fala na criança segundo a concepção de Vygotsky, cuja teoria de aquisição da linguagem fundamenta esta pesquisa.

1.1. A TEORIA INATISTA DE NOAM CHOMSKY

Chomsky (1980) desenvolveu vários estudos sobre as origens do processo de aquisição da linguagem. Seu trabalho foi um posicionamento contrário às idéias do Behaviorismo, pois não acreditava que a criança aprende a falar apenas pela imitação das pessoas à sua volta ou pelo mecanismo de estímulo-resposta. Prossegue explicando que todo indivíduo considerado normal nasce com a capacidade inata para adquirir a linguagem, podendo facilmente aprender estruturas gramaticais consideradas difíceis.

Nesse processo de aprendizagem a criança utiliza como modelo a fala do adulto, que serve de estrutura para o desenvolvimento de suas próprias regras. Porém não se trata de um processo de imitação, mas de um processo de incorporação, no qual a criança incorpora como modelo algumas estruturas da fala do adulto.

Nesse contexto Pinker (2002, p. 9) explica que “as crianças aprendem a falar a partir das pessoas que lhes servem de modelos e dos adultos que cuidam delas” e afirma que “a linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal...”

Chomsky (1998) defende também que toda criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inato, que quando acionado se processa através de sentenças que resulta a gramática da língua com a qual a criança tem contato. Nesse processo de aquisição da linguagem o autor explica que:

cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um "dispositivo de aquisição de língua" que toma a experiência como "dato de entrada" e fornece a língua como um "dato de saída" - um "dato de saída que é internamente representado na mente/cérebro. Os dados de entrada e os dados de saída estão ambos sujeitos a exame; podemos estudar o curso da experiência e as propriedades das línguas que são adquiridas (CHOMSKY, 1998, p. 19).

Dentro desse modelo de aquisição da linguagem defendido pelo autor surgem os termos competência e desempenho. O desempenho é entendido como o uso efetivo da língua, envolvendo fatores como o conhecimento linguístico (a competência), condições físicas e psicológicas do falante, elementos de contexto situacional, etc. A competência abrange o conjunto de normas internalizadas, ou regras, que possibilita emitir, receber e julgar enunciados linguísticos, porém trata-se de um conhecimento inconsciente da língua.

Essa distinção entre competência e desempenho segundo Widdowson (1991) está relacionada à distinção entre forma (gramatical) e uso (comunicativo) adotada na metodologia de trabalho desta pesquisa. O referido autor esclarece que:

a noção de competência tem a ver com o conhecimento de regras linguísticas abstratas por parte do usuário da língua. Esse conhecimento tem de ser veiculado na forma de comportamento, tem de ser revelado através do desempenho (WIDDOWSON, 1991, p. 16).

Nesse sentido, a forma é um aspecto do desempenho, evidenciando até que ponto o aprendiz demonstra seu conhecimento das regras da língua. Já o uso é, também, outro aspecto do desempenho, evidenciando até que ponto o aprendiz demonstra-se capaz de utilizar seu conhecimento das regras para uma comunicação efetiva. Assim, pode-se concluir que o desempenho linguístico envolve "a simultânea manifestação do sistema linguístico enquanto forma e sua realização enquanto uso" (IDEM, p. 17)

1.2. ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Para Vygotsky (1998b), a linguagem é o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. Sem ela, o indivíduo não pode ser considerado um ser social, histórico e nem cultural. A linguagem deve ser entendida como fundamentalmente social, pois sua função inicial é a comunicação, a expressão e a compreensão, cuja função comunicativa está intimamente ligada ao pensamento.

Utiliza-se a teoria de Vygotsky como referencial teórico nesta pesquisa, pelo fato de conceber a linguagem como produto da interação social, considerando a importância da mediação do outro no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. O referido autor explica que o processo de aquisição da linguagem percorre quatro estágios:

Estágio pré-intelectual: durante o processo de aquisição da língua materna, inicialmente a fala mais primitiva da criança pode ser considerada fundamentalmente social; esse período corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.

Estágio da “psicologia ingênua”: é o estágio em que surgem os primeiros exercícios de inteligência praticados pela criança. Manifesta-se na fala quando a criança começa a empregar corretamente as formas e estruturas gramaticais, e a operar com orações subordinadas e com vocábulos como *porque, se, quando e mas*, mesmo antes de aprender de fato as relações causais, condicionais e temporais. Aqui percebe-se que a criança domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento.

Estágio da fala “egocêntrica”: é o momento de progressão da fala social para a fala interna, que se aproxima muito do pensamento, pois representa a passagem da função comunicativa para a função intelectual. Nesse estágio a criança fala para si mesma, em voz baixa, durante a realização de alguma atividade; trabalha com signos exteriores e operações externas que são usadas como auxiliares na resolução de conflitos internos e já consegue regular e controlar as próprias ações. Tal fato preconiza o pensamento mediado pela linguagem.

Estágio de “crescimento interior”: é o último estágio do processo de aquisição da linguagem marcado pela fala interior ou silenciosa, que evolui através do acúmulo de transformações estruturais e funcionais. A fala interior se separa da fala exterior simultaneamente ao processo de diferenciação entre as funções social e egocêntrica da fala. Quando as estruturas da fala são, pois dominadas pela criança, transformam-se em estruturas básicas de seu pensamento.

Após a apresentação do percurso de desenvolvimento da fala na criança, se faz necessário esclarecer alguns pontos da teoria de Vygotsky (1998 b) sobre a relação entre o pensamento e a fala. A linguagem surge inicialmente através da comunicação entre a criança e as pessoas que a circundam. Só depois, transformada em “linguagem interna”, torna-se “função mental interna” que fornece os meios fundamentais ao pensamento infantil. Para o autor, o pensamento e a fala não são conectados por um elo primário, mas durante a evolução do pensamento e da fala, inicia-se uma conexão entre ambos, que aos poucos se modifica e se desenvolve.

“Mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (VYGOTSKY, 2000, p. 130). Neste processo em que a fala passa a ser intelectual e o pensamento verbalizado, é que a linguagem começa a formar o pensamento. Entretanto o autor esclarece que a ausência de um elo primário não significa que a conexão entre eles aconteça de forma mecânica.

Vygotsky (1998b, p. 62) afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Porém, é importante destacar que, o pensamento não é simplesmente expresso na palavra; mas passa a existir por meio dela, estabelecendo uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, exerce uma função e resolve um problema. Esse fluxo de pensamento acontece como um movimento interno por meio de uma sequência de planos. Nesse sentido é necessário fazer uma distinção entre esse dois planos da fala:

Tanto o aspecto interior da fala (semântico e significativo) quanto o exterior (fonético), apesar de juntos se constituírem em uma verdadeira unidade, possuem as suas próprias leis de movimento. Vygotsky explica que:

a unidade da fala é uma unidade complexa, e não homogênea. Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase complexa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento anteriormente indiferenciado, nessas unidades (VYGOTSKY, 1998 b, p. 157).

Observe-se que os aspectos semântico e externo da fala seguem direções contrárias em seu desenvolvimento, pois um vai do específico para o geral (da palavra para a frase) e outro vai do geral para o específico (da frase para a palavra). Aos poucos o pensamento da criança torna-se mais diferenciado, diminuindo a sua capacidade de expressá-lo em única palavra, formando, assim, um todo composto. O pensamento passa por várias transformações antes de se manifestar na fala, encontrando nela expressão, realidade e forma.

Durante o desenvolvimento da linguagem, a criança conquista uma habilidade muito “acurada” de distinguir formas, ou seja, os sons “significativos” da língua, mas isso só acontece porque sua caracterização é uma condição necessária para a diferenciação dos

vocábulos que apresentam sons idênticos, porém variados em seu significado (VYGOTSKY, 1998a).

A aprendizagem de uma segunda língua colabora para o desenvolvimento do processo educacional como um todo, ultrapassando a mera aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Conduz a criança a uma nova percepção da natureza da língua, ampliando sua compreensão sobre o funcionamento da linguagem, o que gera, pois, maior consciência sobre o funcionamento da própria língua materna (PCN-LE, 1998, p. 38).

Pinker (2002) afirma que é muito mais fácil aprender uma segunda língua durante a infância, pois grande parte dos adultos nunca chega a dominar uma língua estrangeira, principalmente sua fonologia, o que gera o inevitável sotaque. Reforça ainda que existem distinções individuais, que dependem do esforço, da qualidade de ensino e até de simples talento, porém, ainda assim, e mesmo nas melhores circunstâncias, parece existir uma barreira que dificulta ao adulto aprender uma língua estrangeira.

O referido autor enfatiza a importância da criança aprender a língua estrangeira na escola e o mais cedo possível, pois a escola a conduzirá a aumentar o seu vocabulário e a ampliar sua percepção de mundo. Uma criança com apenas cinco anos de idade já aprendeu seis mil palavras, uma palavra a cada duas horas. Na escola esse processo de conhecimento e percepção de mundo aumenta ainda mais.

CAPÍTULO II: CONTOS DE FADAS E FÁBULAS

A Literatura é uma das formas mais importantes de que o homem dispõe para apropriar-se de conhecimento e expressá-lo. Os contos de fadas e as fábulas trabalham com o imaginário, com a emoção, satisfazendo a necessidade infantil do sonho e do prazer. Utilizando o modelo psicanalítico da personalidade humana, as histórias infantis veiculam mensagens valiosas, que atuam na mente “consciente”, na “pré-consciente”, e na “inconsciente”. Tanto na criança como no adulto, “o inconsciente é um determinante poderoso do comportamento”; uma vez que a psicanálise tem como objetivo principal capacitar o ser humano a aceitar e entender a natureza problemática da vida sem ser vencido por ela, ou conduzido à fuga da mesma (BETTELHEIM, 2007, p. 14).

No conjunto da Literatura Infantil não há nada mais enriquecedor e satisfatório, tanto para a criança quanto para o adulto, como os Contos de Fadas populares. Através deles é possível adquirir mais conhecimentos a respeito dos problemas íntimos dos seres humanos do que com outros tipos de histórias que compõem o universo infantil. Diante do fato de a criança em cada período de sua vida estar sujeita à sociedade em que se encontra inserida, sem dúvida aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores lhe permitam isso.

Segundo Lipman (1994, p. 60), o conto de fadas é considerado a obra mestra da literatura infantil. Os temas dos contos são tão fundamentais para a fantasia humana (adultos e crianças) que sua gênese se confunde com as origens da própria civilização. “O amor da bela moça transforma a fera em príncipe, assim como o beijo do formoso príncipe desperta a bela adormecida”. Os temas são incontáveis e cada um fornece várias possibilidades de interpretação. Além disso, o conto é cativante e atraente; ele deslumbra os ouvintes e encanta desde as primeiras palavras “Era uma vez...”.

É próprio dos contos de fadas introduzir um “dilema existencial” de forma resumida e contundente. Esse método possibilita à criança apreender o problema de maneira mais simples, pois um enredo mais complicado pode deixá-la confusa. Os personagens são delineados de forma nítida sem muitos detalhes, e neles o bem, o mal, a ferocidade, a feiura, a beleza instalam. Cada um é essencialmente unidimensional, o que facilita à criança compreender a razão de suas ações e reações. Mas, essa aproximação de personagens opostos não tem o objetivo de focar a conduta correta, como acontece nos contos admonitórios, pois como explica Bettelheim:

a apresentação das polarizações de caráter permite à criança compreender facilmente a diferença entre ambas, o que ela não poderia fazer tão prontamente se as personagens fossem retratadas com mais semelhança à vida, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais (BETTELHEIM, 2007, p. 17).

Quanto mais simples e direto for um personagem bom, mais a criança estará propensa a identificar-se com ele e descartar o outro mau. O herói do conto possui um corpo que pode realizar feitos miraculosos. “Ao identificar-se com ele, qualquer criança pode compensar-se em fantasia e por meio da identificação todas as inadequações, reais ou imaginárias, do seu próprio corpo” (BETTELHEIM, 2007, p. 84). Ela pode imaginar-se como o herói e acreditar que possui habilidades semelhantes, o que a possibilita derrotar gigantes, alterar sua aparência, transforma-se em uma pessoa mais poderosa ou mais bonita. Após vivenciar tais desejos através da imaginação, a criança fica em paz com seu corpo tal como é na realidade.

Os contos conduzem a criança na descoberta de sua identidade e aptidão, e propõem as experiências que são imprescindíveis para formar o seu caráter. Além disso, deixam a cargo da imaginação infantil a melhor forma de aproveitar o que a história revela a respeito da vida e da natureza humana. Cada um descobrirá o sentido mais profundo do conto de fadas de forma diferente, e essa heterogeneidade ocorrerá para a mesma pessoa em vários períodos de sua vida.

Mas o conto de fadas não é proveitoso apenas para as crianças pequenas, pois suas histórias podem trazer orientação e segurança para um pré-adolescente de treze anos, a diferença está apenas na fase em que cada uma se encontra, pois o significado que uma criança extraiu de um conto aos cinco anos, será, quando ela atingir os doze ou treze anos, substituído por um sentido novo e mais amplo, adequado a seus interesses e necessidades atuais (BETTELHEIM, 2007).

As histórias de fadas abordam de forma indireta o melhor caminho para a criança lidar com sentimentos contraditórios. Uma criança rende-se com muita facilidade à tristeza ou à impaciência, tende a abrigar sentimentos raivosos e a deixar-se levar por desejos furiosos, sempre pensando pouco nas implicações caso eles se concretizem. Algumas histórias retratam os resultados trágicos destes desejos imprudentes que ocorrem quando a pessoa deseja algo excessivamente ou não consegue esperar até que as coisas se desenvolvam no momento certo. Porém, ao mesmo tempo em que aconselha, realisticamente, que deixar-se levar por tais sentimentos gera consequências, garante que, no universo fantástico, são apenas temporárias e que boas ações podem desfazer todo o mal causado.

A fábula é um gênero narrativo cujos personagens, na maioria das vezes, são animais, que assumem características humanas. As histórias geralmente são curtas, de caráter alegórico, narradas em verso ou prosa. No âmbito literário trata-se de uma grande metáfora, e, linguisticamente falando, a língua se manifesta sempre por meio de duas figuras de linguagem: a metáfora e a metonímia. Normalmente apresenta uma moral especificada no início ou no fim, e às vezes nas entrelinhas da narrativa, trazendo ensinamentos sobre atos e condutas que devem ser adotadas pelos homens. Ribeiro afirma que ao ler uma fábula,

as crianças ficam encantadas com os animais falando porque isto os torna semelhantes a elas. É fácil perceberem que a raposa está sempre tentando enganar alguém, geralmente um outro animal, menos esperto que ela. E o engano, a mentira, é construído com base na língua: as palavras referem-se a uma coisa inventada e não à realidade. A construção do discurso linguístico é assim introduzida aos poucos para os pequenos (RIBEIRO, 2007, p. 86).

A referida autora classifica as fábulas em três grupos:

- **Fábulas clássicas:** cujos personagens (animais) agem como homens, assumindo condutas negativas ou positivas, sendo consideradas recreativas e didáticas, apresentando ensinamentos que podem influenciar no desenvolvimento do caráter da criança que lê.

- **Fábulas novas:** possuem caráter psicopedagógico, cujos personagens são simpáticos e apresentam críticas construtivas sobre vários assuntos.

- **Fábulas modernas:** tentam resgatar a forma de narrar e o caráter criador presente na fábula clássica, seu principal representante é Monteiro Lobato.

Moita Lopes (1996) afirma que, a leitura é a única habilidade que provê as necessidades educacionais. Dessa forma, os contos de fadas e as fábulas constituem um tipo de literatura que pode ser usada pela criança em seu próprio contexto, além de possibilitar que o professor se aproxime do universo infantil, enquanto conta as histórias em sala de aula.

Por meio desse tipo de literatura os processos internos da criança são externalizados e tornam-se compreensíveis, enquanto representados pelos personagens da história e seus incidentes. Dentro desse contexto, ao ensinar a língua estrangeira, a partir da contação de Contos de Fadas e Fábulas em inglês, é proporcionada à criança a oportunidade de imergir em um universo fantástico através da imaginação.

Segundo Raths (1977) o ato de imaginar é considerado uma operação de pensamento, por ser uma forma de criatividade que dispensa o que é prosaico, que requer criação, originalidade e liberdade para pensar no que é novo e diferente. Além dessa atividade de pensamento, a criança pode empregar outras operações, tais como: comparar histórias,

levantar hipóteses a respeito dos personagens ou situações, fazer comentários críticos a respeito dos fatos etc.

O uso dos Contos de Fadas e das Fábulas como recursos didáticos desperta o interesse da criança pela nova língua, promovendo interações significativas, desenvolvendo a fluência oral e estimulando as habilidades de leitura e escrita. Além disso, possibilita que o professor apresente a criança a diferentes culturas, crenças, modos de vida, permitindo que amplie sua visão de mundo, revelando-se capaz de fazer comparações, argumentações e expressar opiniões frente às diferenças culturais, políticas, sociais etc.

Ao conhecer outras culturas e formas de encarar a realidade, os alunos começam a refletir muito mais sobre a sua própria cultura. Ampliam a capacidade de analisar o seu contexto social com maior profundidade, adquirindo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir, em relação à de outras culturas, enriquecendo assim, sua própria formação.

A literatura é uma das experiências mais adequadas para impulsionar a capacidade de buscar sentido na vida. Para que a criança se interesse por uma história, esta deve envolvê-la despertando sua curiosidade. Quando o objetivo é trazer contribuições para a vida da criança, a história deve estimular-lhe a imaginação: auxiliá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claros seus sentimentos; a ser coerente com seus anseios e desejos; a identificar suas dificuldades e, ao mesmo tempo, propor alternativas para solucionar os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2007).

Diante do fato do pensamento estar profundamente relacionado à linguagem, muitos estudiosos acreditam que aprender a falar, a pensar e a raciocinar estão reciprocamente interligados (LIPMAN, 1994). Vygotsky (1998) afirma que a linguagem é, primariamente, um meio de comunicação social, um meio de expressão e de compreensão, nesse sentido o ensino da língua estrangeira a partir da contação de Contos de Fadas e Fábulas em inglês, certamente incentivará a criança a levantar hipóteses a respeito dos fatos, dos personagens, das situações etc., a solucionar conflitos íntimos que fazem parte de sua realidade e a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas sobre os assuntos propostos pelos Temas Transversais.

Celani e Paschoal (1992) afirmam que o ensino da língua através da gramática explícita condiciona o aluno a desenvolver pouco as habilidades de reflexão no processo de leitura e escrita, uma vez que, saber ler é acima de tudo saber deduzir o “significado” dos elementos linguísticos dentro de um contexto. Em relação à produção textual Martins (2007) explica que o uso dessas metodologias que sugerem o ensino da gramática a partir de palavras

ou frases soltas impede que os alunos desenvolvam textos coerentes e coesos. Nesse sentido Vygotsky (1998b) define a palavra significativa como o “microcosmo” da consciência humana, sendo o pensamento e a linguagem, a chave para a compreensão da mesma. Para o autor a frase predomina sobre a palavra e o contexto sobre a frase, o que torna, essencial a contextualização.

Como mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, em linhas gerais, os objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira são:

aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; e possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (PCN-LE, 1998, p. 28).

CAPÍTULO III: PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

O interesse por línguas estrangeiras sempre esteve presente na história da humanidade, desde as civilizações antigas até as gerações do século XXI. Grande parte desse interesse fundamenta-se na crença de que “as línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural” (PAIVA, 2003, p. 53).

Tudo começa em 1500 com a chegada dos colonizadores portugueses. Esses povos introduziram o ensino de uma língua estrangeira no território brasileiro, a língua portuguesa que começou a ser ensinada informalmente aos índios pelos jesuítas.

Em 1654, com o fim do domínio colonial de Portugal sobre o Brasil, inicia-se uma forte ligação entre o Brasil e a Inglaterra, através de um tratado imposto aos portugueses, que garantiu à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os demais países. Com o Bloqueio Continental decretado à Inglaterra em meados do século XIX, a relação entre o Brasil e a Inglaterra começa a se solidificar.

Com a chegada da Família Real no Rio de Janeiro e com a abertura dos portos ao comércio estrangeiro em 1808, a Inglaterra começa a influenciar fortemente a vida dos brasileiros, trazendo grandes mudanças. Dentre elas o desenvolvimento da Imprensa Régia, o uso do telégrafo, da iluminação a gás, etc., garantindo aos ingleses todo o controle do comércio e conseqüentemente do capital que financiava todo esse progresso.

Nesse contexto, as companhias inglesas começaram a anunciar vagas de emprego em várias áreas, exigindo que os interessados falassem a língua inglesa para receber instruções e treinamento.

Em junho de 1809, o Príncipe Regente de Portugal assina um decreto que formaliza o ensino do inglês no Brasil, uma vez que até então, as únicas línguas estrangeiras ensinadas na escola eram o grego e o latim. Posteriormente em 1837 é criado o Colégio D. Pedro II, que incluiu no seu currículo o ensino da língua inglesa juntamente com o francês, o latim e o grego. E mais tarde, com a reforma de 1855, o currículo da escola secundária começou a evoluir concedendo ao ensino das línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano) um status pelo menos próximo ao das línguas clássicas (grego e latim).

Desse período Leffa destaca que:

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical (LEFFA, 1999, p. 3).

Após a Proclamação da República em 1889, o ministro Benjamim Constant começa a promover Reformas no âmbito da Educação, cujo objetivo era realizar modificações em todo o sistema educacional do país, estendendo-se também ao ensino de línguas estrangeiras. Essa Reforma excluiu do currículo obrigatório o ensino do inglês, do alemão e do italiano.

Em 1892, com a reforma de Fernando Lobo, as línguas vivas estrangeiras voltam a ser obrigatórias. O ensino do grego desaparece, o do italiano torna-se facultativo e o inglês e alemão começam a ser oferecidos de modo exclusivo (LEFFA, 1999).

Em 1911, devido à instituição da Lei Orgânica de Ensino do ministro Rivadávia Correa, o ensino de línguas no Colégio Pedro II assume um caráter profissionalizante, mais prático, adotando uma abordagem que busca desenvolver além das habilidades de leitura e escrita, a habilidade da fala.

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, e no ano seguinte com a Reforma de Francisco de Campos, grandes mudanças ocorreram no âmbito dos métodos e conteúdos do ensino de línguas estrangeiras. Com relação ao conteúdo, enfatizou-se o estudo das línguas modernas devido à diminuição da carga horária do latim; quanto aos métodos “pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do Método Direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p.8).

Em 1934, foi criada oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, apoiada pela Embaixada Britânica no Brasil. Seu objetivo era difundir no país a língua, as manifestações de pensamento, as ciências e artes inglesas. No ano seguinte foi fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, por meio de um acordo de cooperação entre o Consulado Britânico e a Escola Paulista de Letras Inglesas.

No ano de 1942 ocorreu a Reforma Capanema, que equiparou todas as modalidades de ensino médio (normal, militar, secundário, comercial, agrícola e industrial). O ensino médio ficou dividido em: “ginásio”, com duração de quatro anos; “clássico” enfatizando o estudo das línguas clássicas e modernas e “científico” que preocupava-se mais com o estudo de Física, Química, Biologia, Matemática, etc. (LEFFA, 1999). Manteve o prestígio das línguas estrangeiras, disponibilizando no ginásio o ensino do francês com duração de 4 anos e do inglês em 3 anos (PAIVA, 2003). Com essa reforma defendeu-se a ideia de que o ensino não deveria focar somente os aspectos instrumentais, mas formar nos adolescentes uma cultura

geral sólida. Além disso, preocupou-se muito com a parte metodológica, recomendando a utilização do Método Direto,

com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano") (LEFFA, 1999, p. 10).

A Reforma Capanema recebeu muitas críticas dos educadores, que acusavam ser uma reforma fascista que objetivava promover o classicismo aristocrático. Entretanto foi a reforma que mais se preocupou com o ensino de línguas estrangeiras. Possibilitando o estudo do latim, do francês, do inglês e do espanhol do ginásio até o científico ou clássico. Segundo Leffa (1999, p.12) “visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

Em 1961 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que manteve os sete anos do ensino médio subdividido entre ginásio e colégio, dando início ao processo de descentralização do ensino. Foi criado o Conselho Federal de Educação composto por 24 membros, nomeados pelo Presidente da República. De acordo com a LDB/61, artigo 35, parágrafo 1º:

ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, os conselhos estaduais de educação ficaram responsáveis pelas decisões sobre o ensino da língua estrangeira. Dessa lei resultou: a exclusão do latim do currículo, diminuição da carga horária semanal do francês e permanência do inglês sem grandes alterações.

Dez anos após a LDB/61, foi publicada a nova LDB, lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir desta lei o ensino foi reduzido de 12 para 11 anos, destinando oito anos para o 1º grau e três para o segundo grau. O foco do ensino voltou-se para a formação especial enfatizando a habilitação profissional no segundo grau. Com a redução de um ano na escolaridade e a ênfase na habilitação profissional, ocorreu uma grande diminuição nas horas destinadas ao ensino de língua estrangeira. O ensino de francês permaneceu com quatro anos no primeiro grau, mais dois anos de inglês, continuando o ensino dessa língua no colegial por mais dois ou três anos, dependendo da escola, no Estado de São Paulo, pelo menos. Mas

algumas escolas acabaram excluindo a língua estrangeira do 1º grau, oferecendo apenas no 2º grau uma hora de aula por semana, em alguns casos durante apenas um ano.

Em 25 de dezembro de 1996 é promulgada a nova LDB (Lei nº 9.394), na qual substitui o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio. Evidencia também a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º).

Nesse contexto, a crença de que um único método poderia ser utilizado no ensino, é descartada, uma vez que conforme prescreve a lei o ensino deveria ser ministrado a partir do princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III). Desse período Paiva comenta que:

parecia que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. No entanto, algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos (PAIVA, 2003, p. 61)

A referida autora prossegue explicando que a pouca legitimidade do ensino de línguas fica mais evidente em 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o Ensino Fundamental, que minimiza a relevância de ensinar as habilidades orais privilegiando o ensino da leitura, argumentando que poucas pessoas têm a possibilidade de fazer uso da língua estrangeira como instrumento de comunicação oral.

Os Parâmetros Curriculares não especificam que metodologia de ensino deve ser utilizada, mas sugere o uso de uma abordagem sociointeracional, focando, como já foi dito, o desenvolvimento da leitura. O documento possui objetivos amplos, fundamentados no princípio da transversalidade,

destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia (LEFFA, 1999, p. 16).

Atualmente é notório, de um modo geral, o grande interesse na educação, o que consequentemente conduz a uma preocupação, também, com o ensino de língua estrangeira. Diante de todo avanço tecnológico e exigências do mercado de trabalho, falar inglês, nos últimos anos tem se tornado um anseio de muitos.

Apesar de vários setores da sociedade reconhecerem a importância e a necessidade de aprender uma língua estrangeira, as “políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade nas escolas” (PAIVA, 2003, p. 56). Diante disso, aumenta-se a crença de que é impossível aprender uma língua estrangeira na escola regular, o que leva muitos a procurar cursos de idiomas para suprir essa necessidade.

CAPÍTULO IV: ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao longo dos anos ocorreram várias mudanças históricas em relação ao conceito do ensino de língua estrangeira, paralelamente a essas mudanças aconteceram também grandes evoluções no âmbito das teorias da aprendizagem que fundamentam a elaboração de métodos e técnicas para o ensino de línguas.

Até o século XX, o ensino da língua estrangeira na escola esteve focado na aquisição de conhecimentos da estrutura da língua. Nos últimos anos começaram a ser propagadas nos Estados Unidos duas abordagens de ensino de língua estrangeira: a Abordagem Humanista e a Abordagem Natural; poucos anos depois começaram a surgir na Europa as primeiras discussões pautadas em uma abordagem Comunicativa.

A seguir será mencionado um pouco sobre essas abordagens, apresentando-se algumas descrições e reflexões dos métodos e das técnicas de trabalho de cada uma.

Faz necessário esclarecer que existem vários conceitos para os termos abordagem, método e técnica. Para organizar a discussão sobre tais termos serão utilizados os conceitos de Edward Anthony (1963, apud. VILAÇA, 2008).

Segundo o referido autor, a abordagem é constituída pelos fundamentos teóricos que sustentam a concepção de linguagem e os processos de ensino e aprendizagem da língua. O método é o planejamento geral da prática docente que contem a apresentação e o ensino da língua, devendo ser elaborado segundo os pressupostos teóricos da abordagem seguida. A aplicação do método na prática deve acontecer através de técnicas diversificadas, que são os recursos e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor. Nesse sentido, podem ser elaborados diferentes métodos de ensino a partir de uma mesma abordagem, assim como os métodos podem ser efetivados na prática através de várias técnicas (VILAÇA, 2008).

4.1. ABORDAGEM TRADICIONAL

Dentro de uma abordagem Tradicional de ensino de língua estrangeira, busca-se desenvolver no aluno uma competência linguística, a partir das regras da gramática, tradução de texto, exercícios mecânicos e memorização de vocabulário, não oferecendo espaço para o desenvolvimento das habilidades orais. Pautados nessa abordagem de ensino surgem quatro

métodos: O Método Gramática- tradução, o Método Direto, o Método da Leitura e o Método Áudio -lingual (VIEIRA, 2007).

O Método Gramática-tradução surgiu em meados do século XVII e foi aplicado ao ensino de línguas até o século XX. Consiste em ensinar a língua estrangeira a partir da língua materna, no qual as explicações sobre a construção de uma frase, como entender um texto são dadas na língua do aluno. Nesse método, há três passos que são imprescindíveis para se garantir a aprendizagem da nova língua: memorização de vocabulário; conhecimento das regras linguísticas necessárias para unir um grupo de palavras e formar frases e exercícios de tradução (LEFFA, 1988).

Fundamentando-se na concepção de alguns autores (SCHUTZ, 2003; LARSEN-FREEMAN, 2000), Azenaide Vieira (2007) explica que esse método está pautado no conceito de que a língua é inicialmente gráfica, nesse sentido, o propósito é o ensino e a aprendizagem das estruturas e regras linguísticas, sendo a forma mais valorizada que a comunicação. Grande parte dos exercícios sugeridos em aula são tirados do livro didático e o principal propósito de ensinar uma língua estrangeira utilizando este método, é estimular o aluno a apreciar a cultura e a Literatura da língua estudada. A teoria é dissociada da prática e a gramática é ensinada de forma descontextualizada não sendo significativa para o aluno.

O Método Direto começa a tomar corpo por volta do século XVI, apresentando como exemplo o caso do ensaísta francês Montaigne, que segundo consta na História aprendeu latim através do método direto em 1530. No Brasil foi introduzido em 1931, no Colégio Pedro II, durante uma reforma que ocorreu nos métodos de ensino de línguas.

O princípio básico que orienta este método é o conceito de que não se aprende uma segunda língua através da língua materna, ou seja, toda a aula deve ser desenvolvida na língua em estudo. O significado é construído a partir de gestos e figuras, evitando-se a tradução a partir do argumento de que o aluno precisa aprender a “pensar” no idioma que está estudando. O foco está na oralidade, embora a escrita seja também trabalhada no início do processo de aprendizagem. Predominam nas aulas, os diálogos situacionais (como por exemplo, “fazendo compras no supermercado”), leitura oral de textos curtos e exercícios escritos. As quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) são trabalhadas de forma integrada pela primeira vez no ensino de línguas (LEFFA, 1998).

O Método da Leitura surgiu a partir de uma pesquisa sobre ensino de línguas intitulada “Modern Foreign Language Studies”, iniciada nos Estados Unidos em 1923 e finalizada no Canadá em 1927. Os resultados deste estudo definiram que o objetivo do ensino de língua estrangeira na escola, deveria ser fundamentalmente prático. Para tanto, foi sugerida uma combinação entre o Método Gramática-tradução e o Método Direto. Dessa junção usou-se a ênfase na língua escrita com a reformulação de regras gramaticais como essencial para a compreensão (Método Gramática-tradução) e o princípio de que o aluno deveria ter contato direto com a língua estudada (Método Direto).

O principal propósito desse método, era desenvolver no aluno a habilidade de leitura, nesse sentido, promoviam-se diversas situações que necessitavam da leitura, dentro e fora da sala de aula. Havia uma forte preocupação com o repertório de vocabulário, levando o aluno a conhecer o máximo de palavras possível. Privilegiava-se também, o ensino dos sons da língua, embora a ênfase na pronúncia fosse bastante limitada. Eram aplicados em sala exercícios escritos e questionários sobre os textos estudados. O estudo da gramática ficava restrito ao que era necessário para realizar leituras, priorizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais simples (LEFFA, 1998).

O Método Áudio – lingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), como uma alternativa de ensinar várias línguas aos militares, que por causa do ingresso do país na guerra, precisavam estar preparados para se comunicar com falantes de outros idiomas, nesse sentido, o foco se voltou para a fala e não para a escrita (VIEIRA, 2007).

De acordo com esse método a língua é entendida como um encadeamento de hábitos condicionados (ouça e repita) que são construídos através da técnica de estímulo e resposta. Nesse método os erros dos alunos eram evitados, pois se acreditava que quem errava acabaria aprendendo os próprios erros. Diante disso o ensino acontecia em vários passos, no qual as estruturas linguísticas eram ensinadas uma de cada vez. As estruturas básicas da língua eram praticadas até se tornarem automáticas, o que era garantido com a aplicação contínua de exercícios de repetição (LEFFA, 1998).

As aulas eram conduzidas através de exercícios propostos pelos livros didáticos, trabalhando-se primordialmente a oralidade por meio de diálogos prontos e cópia de textos. Embora os estudantes conseguissem estabelecer uma comunicação na língua estrangeira durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos estudiosos da área da Linguística acreditavam que esse método era muito limitado, pois sugeria uma aprendizagem mecânica (VIEIRA, 2007).

4.2. ABORDAGEM HUMANISTA

A abordagem humanista busca desenvolver o aluno nos aspectos afetivo e cognitivo, cujos pressupostos teóricos para o ensino de línguas estão mais fundamentados na Psicologia do que na Linguística. Essa abordagem ressalta a relevância dos fatores psicológicos para o sucesso no processo de aprendizagem da língua, pois as técnicas de ensino utilizadas buscam relacionar os sentimentos, os pensamentos e os conhecimentos linguísticos do aluno com o conteúdo que está sendo ensinado na língua estrangeira (VIEIRA, 2007).

4.3. ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem Comunicativa busca desenvolver uma competência comunicativa no aluno, propondo atividades, que tem por finalidade a comunicação oral e escrita, sendo a língua entendida como um encadeamento de eventos comunicativos (LEFFA, 1988). Citando Cardoso (2004), Azenaide Vieira (2007) explica que o ensino de línguas dentro de uma Abordagem Comunicativa visa a uma aprendizagem para a comunicação, possibilitando, inclusive, que o aluno aprenda a gramática a partir do uso da linguagem, ou seja, se faz necessário que sejam promovidas situações comunicativas em que as formas adequadas da língua estejam presentes.

Não há um conhecimento imprescindível para se estabelecer uma comunicação espontânea, a aprendizagem acontece de forma natural; o aluno é estimulado para perceber as regras de funcionamento da língua, por si só, o que o leva a participar ativamente no processo de aprendizagem. Dentro dessa abordagem, as atividades propostas envolvem forte interação entre os sujeitos envolvidos e abre espaço para a negociação de significados (VIEIRA, 2007).

Dentro dessa abordagem, não são utilizados os diálogos prontos e artificiais, construídos especificamente para ensinar elementos gramaticais, pois a preocupação está em ensinar o uso adequado da língua em diferentes situações, levando os alunos a desempenharem vários papéis dentro de cada contexto. Os textos utilizados no processo de ensino envolvem uma variedade de gêneros textuais como jornais, revistas, propagandas, cartas, receitas, bilhetes, etc., tudo o que o aluno tem contato no seu cotidiano (LEFFA, 1988).

4.4. A QUESTÃO DOS MÉTODOS ECLÉTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Atualmente tem se falado muito sobre o ecletismo no ensino de línguas, essa discussão tomou corpo diante do fato de não existir um método que consiga solucionar todos os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, pois na prática se faz necessário o uso de vários métodos e técnicas para alcançar os objetivos.

Ao longo dos anos o conceito de método recebeu muitas críticas de estudiosos da área de línguas. Alguns afirmam que os métodos possuem um caráter prescritivo, o que limita a prática docente do professor, tirando sua autonomia e transformando-o em um mero reprodutor de técnicas. Para outros, os métodos sugerem práticas educativas descontextualizadas, uma vez que, desconsidera a heterogeneidade da sala de aula (VILAÇA, 2008).

Nesse sentido, pensar no ensino de línguas a partir de uma concepção eclética possibilita ao professor elaborar métodos e escolher técnicas que sejam adequadas e coerentes com o contexto em que estiver atuando. Vilaça (2008) afirma que atuar de forma eclética não pressupõe uma ausência metodológica, mas trata-se de um caminho de flexibilização que permitirá ao professor elaborar uma prática coerente e plural, que permita a utilização de atividades diversificadas visando uma aprendizagem efetiva. O professor deve ter clareza de por que está propondo uma determinada atividade, quais objetivos pretende alcançar e qual abordagem teórica está fundamentado suas escolhas.

Vale ressaltar que, o uso indiscriminado e aleatório de vários métodos e recursos não garante a aprendizagem, o professor precisa ter consciência de que suas escolhas metodológicas precisam manter uma relação entre si, devendo seguir uma sequência cronológica e coerente, de modo a que atendam as necessidades de seu contexto pedagógico (VILAÇA, 2008). Assim, a escola deve ser um espaço onde o professor possa refletir criticamente sobre várias teorias e concepções, podendo utilizar de forma consciente métodos e técnicas que considerar mais adequados para conduzir seus alunos a uma aprendizagem efetiva.

CAPÍTULO V: A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE INGLÊS

5.1. O QUE É LINGUÍSTICA APLICADA?

Desde o final do século XIX, surge a necessidade de especificar o que seria Linguística Aplicada; contudo até os dias de hoje persiste uma dificuldade em estabelecer um significado satisfatório.

Celani (1992) apresenta brevemente algumas interpretações que são encontradas com maior frequência para tal expressão: Assim, a linguística aplicada pode ser definida como:

Ensino/Aprendizagem de Línguas: trata-se de uma definição mais antiga para o termo e tem origem britânica. A concepção de Linguística Aplicada com uma análise científica das teorias e da prática de ensino/aprendizagem de língua estrangeira é descrita por “Pit Corder (1973), em seu histórico *Introducing applied linguistics*” (CELANI, 1992 p.17). Porém esse significado contribuiu para colocar a LA em segundo plano; pois as ciências aplicadas são ainda consideradas inferiores à ciência pura. Apesar disso, em 1985 foi publicada uma obra que é considerada referência da área, o *Longman dictionary of applied linguistics* (Richards et. al., 1985) que descreve a Linguística Aplicada, de um modo geral, como um campo que se dedica ao estudo sobre o ensino/aprendizagem de línguas. Trata-se de uma área do conhecimento que:

usa não só informação da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, bem como da linguística, a fim de desenvolver seus próprios modelos teóricos de linguagem, e, depois, usa esta informação e teoria em áreas práticas, tais como organização de programas, terapia da fala, planejamento linguístico, estilística, entre outros (CELANI E PASCHOAL, 1992 p. 17).

A Linguística Aplicada entendida como consumo, e não como produção de teorias:

Aqui ela é vista como uma intermediária entre os fundamentos científicos e a prática. Fundamentada em Pit Corder (1973) Celani e Paschoal (1992) afirmam que a Linguística Aplicada pressupõe a Linguística, pois trata-se da atividade prática que utiliza os resultados de estudos científicos para orientar o ensino de línguas. A referida autora afirma ainda que de acordo com:

Palmer (1980), a linguística é uma disciplina que pode englobar várias matérias (*subjects*), podendo ser utilizada para dar-lhes substância intelectual. Essas

matérias, por sua vez, podem ser entendidas como componentes de outras disciplinas, que não a linguística (CELANI E PASCHOAL, 1992 p.18).

A Linguística Aplicada como uma Área Interdisciplinar: Para explicar a Linguística Aplicada dentro desse contexto Kaplan (1980 apud CELANI E PASCHOAL, 1992), que fazendo uma analogia entre o teatro e a Linguística Aplicada, explica que assim como o teatro é o local onde todas as artes (música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas) se encontram e se concretizam, a Linguística Aplicada é o local onde o estudo linguístico relaciona-se com outras matérias. Trata-se de um campo independente que estabelece seus próprios princípios por meio da experimentação e de modificações na solução de problemas, o que pressupõe constante reflexão e avaliação das teorias com que atua, não se baseando nem em uma única teoria nem naquela considerada universal, utilizada por todos.

Diante do que foi citado até aqui, uma questão se apresenta: O que é, então, linguística aplicada? Celani e Paschoal (1992) explicam que:

embora a linguagem esteja no centro da Linguística Aplicada, esta não é necessariamente dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da Linguística Aplicada com outras disciplinas com as quais se relaciona, ela não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais partindo dela para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução (CELANI E PASCHOAL, 1992, p. 21).

As correntes de pesquisas dos programas de pós-graduação e das teses e dissertações em Linguística Aplicada comprovam que esta tem se tornado cada vez mais independente. Além disso, começa-se a ficar claro que não se trata de um campo que está única ou exclusivamente ligado ao ensino de línguas estrangeiras, podendo ser aplicado ao ensino de várias outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto os estudiosos que se propõem a desenvolver pesquisas nesta área devem estar cientes do caráter fundamentalmente humanista da Linguística Aplicada, pois, como explica Celani (1992):

não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar. Por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, os linguistas aplicados estão envolvidos em um trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica (CELANI E PASCHOAL, 1992, p.21).

5.2. A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

A Linguística Aplicada é um campo que tem se desenvolvido muito no Brasil, em especial com a criação dos programas de pós-graduação na área e a instituição de Associações de Professores de Línguas Estrangeiras e por fim com a criação oficial da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em julho de 1990.

São muitos os autores que relatam como o ensino de língua estrangeira começou a ser relacionado à Linguística Aplicada no Brasil, mas para a presente pesquisa será utilizadas algumas explicações oferecidas por Moita Lopes (1999) sobre como se desenvolveu essa relação.

Os programas de pós-graduação na área:

Como foi citado, grande parte do avanço da Linguística Aplicada: ensino de línguas no Brasil, é fruto do surgimento dos programas de pós-graduação na área. Embora inicialmente a maioria desses programas estivessem com o foco voltado para as línguas estrangeiras e para a Literatura de línguas estrangeiras, já existia em universidades como USP, UFRJ, UFSC e UFF um pensamento de viabilizar estudos linguísticos ou literários para dissertações ou teses.

É importante destacar que, a maioria dos cursos oferecia estudos da língua focada na descrição dos aspectos sistêmicos das línguas estrangeiras, isso acontecia pelo fato das linhas de pesquisas estarem exclusivamente relacionadas à Linguística pura.

Concomitante ao avanço da Linguística Aplicada, alguns estudiosos começaram a sentir a necessidade de se estabelecer uma vertente de investigação que cuidasse não apenas dos aspectos descritivos do sistema da língua estrangeira, mas que se preocupasse também com questões processuais do ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, começa a ficar claro que para produzir conhecimentos que possam fundamentar e orientar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é imprescindível analisar o que o estudante de língua estrangeira faz. Surgem, assim várias pesquisas que trazem como foco os processos de ensinar e aprender línguas, partindo de análises das interlínguas dos estudantes em diferentes graus linguísticos tanto na oralidade quanto na escrita (MOITA LOPES, 1999).

Já no final dos anos 80, o ensino de línguas estrangeiras começa a se solidificar no Brasil. Surgem novos programas de pós-graduação em linguística Aplicada em universidades como UNICAMP, UFMG, UFSM, UNESP-S.J. RIO PRETO, UECE, UFRJ, PUC-SP concomitante ao desenvolvimento do conceito de Linguística Aplicada como um campo de

investigação interdisciplinar, cujo foco está nas dificuldades de se usar a língua em contextos institucionais (como por exemplo, na escola).

As associações de professores de Línguas Estrangeiras e de Linguística Aplicada:

Até a metade da década de 70, os encontros de professores da área de língua estrangeira eram organizados pelas escolas de idiomas. Porém isso muda quando começam a ser instituídas associações organizadas por profissionais que atuavam com o ensino de línguas estrangeiras e em especial com a criação de algumas associações estaduais de professores de línguas, nos últimos dez anos. Essas associações propiciaram um espaço acadêmico que viabilizou o desenvolvimento da área, além de se constituir em um espaço político para defender o ensino de línguas no Brasil.

Entre as associações nacionais existentes, duas foram instituídas há algum tempo e merecem destaque: A ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês) e a ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). A ABRAPUI ficou conhecida por realizar eventos voltados para literaturas de língua inglesa, porém no final dos anos 70, começa a organizar eventos específicos para a área de inglês enquanto língua estrangeira. Com a formalização da ALAB evidencia-se a percepção política e acadêmica de “um número de pessoas que se reconhecem mutuamente membros de um mesmo grupo e que há um corpo de pesquisas que merece reuniões e discussões” (CELANI E PASCHOAL, 1992, p.16). Desde a sua criação participa ativamente de comitês internacionais e executivos organizados pela AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada). Em 1998, a ALAB realizou um evento nacional: o V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CAPÍTULO VI: METODOLOGIA DE TRABALHO

O objetivo desta pesquisa é buscar um método diferenciado de ensinar língua inglesa, para crianças do 4º ano (de acordo com a nova nomenclatura refere-se aos alunos da 3ª série) do Ensino Fundamental na escola regular. Para tanto, buscou-se subsídios na Linguística Aplicada ao ensino de línguas, compreendendo-a como uma área interdisciplinar que sugere que o estudo linguístico seja relacionado a vários conteúdos presentes no contexto escolar.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e quantitativo: define-se como bibliográfica considerando todo o levantamento teórico de materiais e informações publicados sobre o tema tratado nesta pesquisa, que foram utilizados como norteadores para elaboração do texto. Possui um caráter qualitativo cujo foco está no processo de compreensão e interpretação de dados, de forma descritiva e indutiva dentro de um contexto específico (ROCHA, 2006). Considera-se também como quantitativa devido à contagem e tabulação de falas das crianças durante as atividades desenvolvidas, buscando evidenciar estatisticamente o desenvolvimento da aprendizagem nos aspectos definidos em função dos objetivos.

Como metodologia de trabalho foi proposto o ensino da língua inglesa a partir da contação de Fábulas e Contos de Fadas, aliado ao estudo de Temas Transversais introduzidos pelo enredo das histórias. Trata-se de ensinar a segunda língua dentro de uma perspectiva comunicativa, tornando a aprendizagem significativa para o aluno.

Muitos professores de língua estrangeira acreditam que ao trabalhar o ensino de Inglês na escola regular, a tarefa fundamental é ensinar uma grande variedade de palavras e estruturas (elementos da forma) argumentando que por si só atenderão as necessidades comunicativas do aluno em qualquer área ou situação num estágio posterior. O resultado desse pensamento é que as aulas acabam se reduzindo à repetição de diálogos prontos e execução de exercícios mecânicos (WIDDOWSON, 1991).

Widdowson (1991) afirma que, o ideal seria utilizar uma área (ou áreas) de uso para orientar o planejamento. Dessa forma, é possível assegurar o ensino da língua estrangeira com fins comunicativos rompendo com a ideologia de transmitir apenas formas que talvez os alunos nunca tenham oportunidade de usar na vida real. Nesse sentido, em vez de considerar a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para poder ser educado, entende-se que as crianças aprendem quando estão atuando e interagindo entre si de forma significativa, assim como o conhecimento não é algo

que se aprende automaticamente, mas algo que se domina através da interação com o ambiente e resolvendo problemas que são importantes para as crianças (LIPMAN, 1994).

Foi a partir dos argumentos apresentados por Widdowson (1991), que se procurou aliar o estudo da língua inglesa aos Temas Transversais, pois é uma área que possibilita trabalhar vários assuntos, como amizade, respeito, diferenças, etc., frequentemente vivenciados pelos alunos. O autor explica ainda que:

É uma visão comum entre professores de língua que eles deveriam tentar associar a língua que estão ensinando com situações fora da sala de aula, a que se referem comumente como “mundo real” da família, férias, esportes, passeios e outros. Mas a escola também faz parte do mundo real da criança, parte essa onde a experiência vivida é formalizada e ampliada em novos conceitos. Matérias como histórias, Geografia, Ciências, Arte, etc., se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias (WIDDOWSON, 1991, p. 33).

Nesse sentido, as aulas foram organizadas por tarefas, nas quais em cada uma, buscava-se alcançar determinado objetivo. O ensino da língua não esteve centrado no ensino da gramática (forma) explícita, mas no uso (comunicação) da língua dentro da sala de aula. Vale ressaltar que não se trata de negar o ensino da gramática, mas de trabalhar a forma da língua indiretamente durante as situações comunicativas estabelecidas durante as aulas.

Retomando a teoria vygotskiana de que a linguagem constitui-se na interação social, é possível alinhar essa concepção de linguagem como um processo de construção de sentidos, sendo, pois um canal de e para a comunicação, cujo princípio é fundamental dentro de uma abordagem de ensino que visa desenvolver no aluno uma competência comunicativa.

Cameron (2001) afirma que, a aprendizagem de uma língua estrangeira nas séries iniciais deve estar centrada principalmente na oralidade, ultrapassando o ensino Tradicional e fragmentado das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) propondo uma prática pedagógica que explore o uso da língua em situações reais e contextualizadas de comunicação. Celani e Paschoal (1992) explicam que se faz necessário estabelecer nas aulas de línguas, mais situações que promovam à participação verbal dos alunos, e empenhar-se para que os propósitos da aula não estejam apenas voltados para a mera prática da língua. Uma aula comunicativa é aquela que possibilita a experiência dos intercâmbios interativos e o uso de táticas de negociação de significados, o que quer dizer que, o ato de conversar serve para aprender, para simular ser/fazer e para fazer.

“Conversar para aprender” (CELANI E PASCHOAL, 1992, p. 67) quer dizer que cabe ao educador estimular, guiar e orientar as interações de acordo com o seguinte esquema: questionamento do educador, resposta do estudante e reação do educador, satisfazendo aos propósitos de explanação de conteúdo (compreensão), de adequação de informação e de correção de produção e avaliação de aprendizagem. A especificidade do discurso em uma aula de idioma está no fato de que a língua é o objeto a aprender e o caminho para alcançá-lo é também a língua.

É preciso ter cuidado para que a criança não conceba a língua estrangeira como um conjunto de palavras soltas, descontextualizadas, o que faz, pois necessário utilizar uma abordagem que busque trabalhar com unidades discursivas. Assim, durante a narração dos Contos e das Fábulas em inglês possibilita-se à criança emergir nesse universo maravilhoso compensando-se em fantasia e buscando solução para seus conflitos mais íntimos. Além disso, tais histórias deixam lacunas para explorar outros assuntos que fazem parte da realidade infantil, o que possibilita estabelecer situações de comunicação na língua alvo de forma significativa para a criança.

Cameron sugere uma forma de desenvolver o ensino de uma língua estrangeira, separando as habilidades orais das habilidades relacionadas à leitura e escrita.

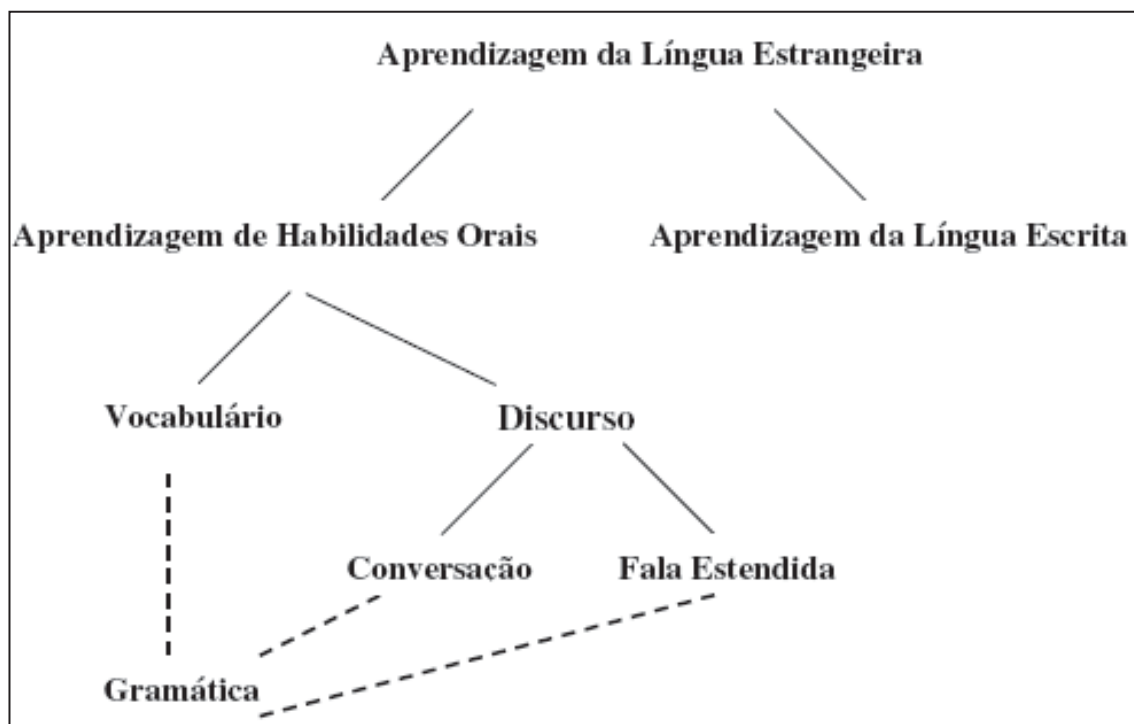


Fig 1:
Fonte: CAMERON, 2001, p. 19

A autora explica que as habilidades orais dividem-se em dois níveis: discurso e vocabulário, no qual ambos devem estar focados no uso e no sentido. As falas estendidas podem ser trabalhadas por meio das rimas, canções, histórias; já as habilidades conversacionais consistem em desenvolver no aluno a compreensão e o uso de enunciados na interação com o outro. Nesse contexto as habilidades relacionadas ao vocabulário, devem ultrapassar a idéia de traduzir palavras soltas e descontextualizadas.

Vale ressaltar que a autora não se posiciona contra o ensino de leitura e escrita, mas explica que a prática dessas habilidades, em especial em uma segunda língua, não é um processo simples e natural para a criança. Trata-se de uma tarefa desafiadora para o docente, pois é preciso ter cuidado para que o desenvolvimento da leitura e escrita não se torne uma tarefa mecânica no processo de ensino e aprendizagem da nova língua.

Nesse contexto Vygotsky afirma que:

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Diante disso, faz-se necessário que haja constante reflexão na elaboração de práticas pedagógicas que envolvem a leitura e escrita em língua estrangeira, sempre considerando a importância que as práticas letradas possuem, em relação ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e sócio-cultural do aluno.

6.1. AS TAREFAS COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Antes de explicar como deve ser desenvolvido o ensino de línguas a partir de tarefas comunicativas, é importante esclarecer os diversos significados existentes para o termo e especificar qual concepção orientou a presente pesquisa.

Almeida Filho (2000) fundamentando-se em vários autores (LONG (1985); RICHARDS, PLATT e WEBER (1986); BREEN (1987); PRABHU (1987)) apresenta alguns conceitos para o termo tarefa:

- uma atividade realizada espontaneamente ou em função de uma recompensa.
- uma ação que é realizada como produto do processamento ou compreensão da linguagem, exige que sejam especificados quais os critérios para classificação de uma tarefa

como bem sucedida ou não. Valoriza-se a utilização de diferentes tipos de tarefas acreditando que dessa forma torna-se o ensino de línguas mais comunicativo, ultrapassando a prática da língua pela língua.

- trata-se de uma sequência de planos de trabalhos que apresentam como objetivo geral promover a aprendizagem de línguas, começando com atividades simples e rápidas e gradativamente acrescentando atividades mais complexas e longas. Tais atividades envolvem solução de problemas em grupo, simulação e tomada de decisão.

- a tarefa é entendida como atividade comunicativa, e trata-se de um “período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 3).

Percebe-se que dos quatro conceitos apresentados, os três últimos sugerem o trabalho com tarefas que envolvem o uso comunicativo da língua, focalizando o sentido e não a estrutura linguística. Entretanto, para a presente pesquisa, será utilizado o último conceito, que sugere o uso de tarefas em sala de aula enquanto uma atividade comunicativa na qual o professor propõe atividades para atingir objetivos específicos.

Trata-se de atividades elaboradas em função de tópicos ou temas que introduzem o aluno em situações reais de comunicação, ou seja, são estabelecidos “ambientes para ações propositadas que servirão para a aquisição de uma língua estrangeira, na qual os alunos podem produzir a língua-alvo de modo mais significativo, desenvolvendo uma competência linguístico-comunicativa na e com a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 8).

Ao trabalhar com tarefas em sala de aula é preciso estabelecer a sequência em que cada uma será introduzida; uma previsão do tempo que os alunos necessitarão para desenvolvê-la; quais os objetivos pretendidos; as estratégias de aprendizagem e os materiais que serão usados.

Stern (1992 apud ALMEIDA FILHO, 2000) explica que, pode-se entender como atividade comunicativa, qualquer tarefa, desafio ou projeto que introduza os alunos em comunicação autêntica:

A diferença entre o uso de tarefas e a prática linguística é que a intenção do professor, no primeiro tipo, é a de fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização da tarefa, ou outra atividade dentro de um dado tópico e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentidos interpessoais do que para a forma. Se a intenção é praticar um item linguístico ou regra, a atividade então pertence ao plano linguístico, previsto como estratégias de desenvolvimento de competência sistêmico-linguística e/ou metalinguística (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 5).

É importante esclarecer que atividade aqui é entendida como um termo genérico para ações e situações desenvolvidas na sala de aula, que normalmente são encontradas fora do contexto escolar. Nesse sentido Almeida Filho (2000, p. 7) afirma que “toda tarefa é atividade” e apresenta um quadro contendo atividades relevantes e irrelevantes ao processo de aprendizagem de uma segunda língua:

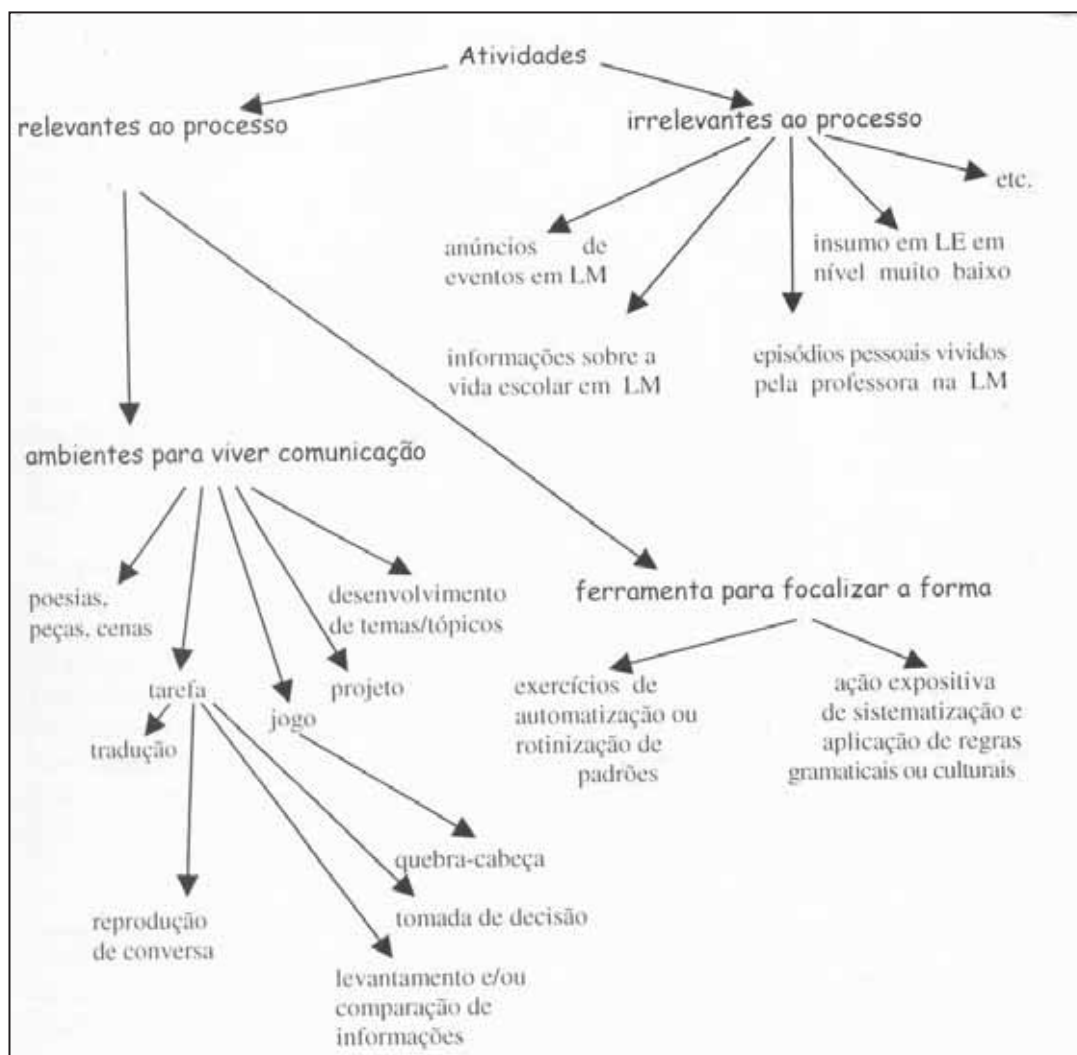


Fig 2: Hierarquia das atividades e ferramentas no ensino de línguas

As atividades irrelevantes não mantêm uma relação com o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, pois essas atividades normalmente são desenvolvidas na língua materna do aluno, não produzindo insumo relevante ao processo de ensino de uma segunda língua. Entretanto, é importante esclarecer que isso não significa que toda atividade desenvolvida na língua estrangeira, produzirá insumo relevante, pois se as atividades sugeridas exigirem um nível de compreensão maior que o do aluno, o insumo produzido também não será relevante.

Já as atividades relevantes, são aquelas relacionadas à aquisição da linguagem, dividem-se em dois tipos:

- atividades que promovem situações comunicativas, enfatizando o uso da língua estrangeira e a construção de sentidos. Nesse grupo estão inseridas atividades como: tarefas, jogos e projetos.

- atividades que propõe situações comunicativas para aprender a forma, cujo foco é o “estudo (consciente) da forma” objetivando ensinar uma regra ou tendência sistêmica (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 7). Nesse grupo são propostos exercícios de rotinização e ações de sistematização de regras gramaticais.

Assim, Almeida Filho (2000) pontua que desenvolver o ensino de línguas a partir de tarefas pode ser uma experiência muito relevante para o aluno, pois o torna ativo no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Quando o ensino ocorre de forma significativa e contextualizada, a criança começa a perceber e a ter consciência de que o objetivo de aprender uma língua é a comunicação, nesse sentido a criança aprenderá a comunicar-se comunicando a partir das tarefas propostas.

CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

7.1. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada da cidade de Bauru. Trata-se de uma instituição pequena composta por cinco professoras, quatro cuidadoras e a Diretora. Oferece o ensino do berçário ao Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano) no período da tarde e recreação no período da manhã. A escola atende a 84 alunos e está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, em um lugar bem tranquilo e pouco movimentado; com uma boa infra-estrutura, ruas pavimentadas e saneamento básico, os alunos atendidos caracterizam-se por serem de famílias predominantemente pertencentes à classe média baixa.

A escola possui seis salas de aula; uma sala de informática; uma sala para aulas extras; um depósito de materiais escolares; a sala da diretoria; seis banheiros, sendo um com trocador; uma cozinha e uma quadra. As salas não são amplas e possuem uma infra-estrutura bem simples.

A principal meta da escola é compreender o aluno como parte integrante e ativa da sociedade, considerando a individualidade de cada um. Traz como proposta, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, a formação pessoal e social dos educandos, ressaltando suas potencialidades e competências considerando e respeitando as limitações de cada criança.

Apresenta como base imprescindível a afetividade, uma vez que, possibilita que se estabeleça uma maior cumplicidade entre professor, aluno e família. Outro ponto muito destacado é a presença da ludicidade na prática pedagógica, o aprender brincando, no qual parte-se do concreto, de uma maneira lúdica e atraente, para a construção do conhecimento facilitando a assimilação e conduzindo à aprendizagem.

Ressalta, também, a importância de se trabalhar com a Literatura, considerando uma prática fundamental para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que a criança enriquece seu vocabulário e adquire novos conhecimentos, tornando o raciocínio e a interpretação mais dinâmicos.

A escola oferece o ensino de inglês e espanhol do Jardim ao 4º ano (3ª série) do Ensino Fundamental, além de aulas de música, balé e informática. Para tanto contrata professores particulares para atuarem em cada área

7.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Para desenvolvimento da proposta de ensino de inglês sugerida nesta pesquisa, foi escolhida a turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma turma pequena constituída por 6 alunos divididos entre 2 meninos e 4 meninas. Todas as crianças já tem 9 anos completos. Vale destacar que dos 6 alunos participantes desta pesquisa 4 estudam na escola desde o jardim, tendo pois, contato com o inglês desde a educação infantil. Dos outros dois, uma estudava inglês desde a segunda série e o outro, por ter vindo de escola pública, teve contato com o inglês pela primeira vez no ano anterior, quando entrou na escola.

7.3. AS AULAS

As aulas aconteciam uma vez por semana com duração de 50 minutos cada. Para análise do ensino da língua inglesa dentro de uma abordagem comunicativa, foram utilizadas as aulas desenvolvidas com duas Fábulas: **O leão e o rato** e **A raposa e a cegonha** e um Conto de Fadas: **O patinho feio**. Como Temas Transversais trabalhou-se a amizade, a questão das diferenças e o respeito pelo próximo. As aulas selecionadas para análise foram gravadas e transcritas.

7.4. A NARRAÇÃO DAS HISTÓRIAS

A contação das histórias em inglês foi a primeira experiência que as crianças tiveram no percurso de aprendizagem da língua, esse fato ficou evidenciado durante o desenvolvimento das aulas e nas falas dos próprios alunos. As crianças comentavam que as aulas de inglês eram diferentes, aqueles que já estudavam inglês desde a educação infantil queriam saber se não aprenderiam regras gramaticais, questionavam se teriam que traduzir textos, que dia teriam prova e se seria difícil.

Observa-se que essas crianças tiveram contato com o ensino da língua na escola, segundo uma Abordagem mais estruturalista, não pelo fato de perguntarem se estudariam regras gramaticais ou se fariam prova, mas pela expressão de medo e preocupação e pelas justificativas de alguns deles, quando diziam que inglês é muito difícil. Vale ressaltar que, na Abordagem Comunicativa, não se nega o ensino de estruturas gramaticais, mas o foco e a

finalidade devem estar no significado, na comunicação e não no código linguístico (ALMEIDA FILHO, 2000). Sobre isso, Soweck explica que:

A abordagem comunicativa tem uma visão diferente de língua e de seu ensino e como tal constitui-se numa reação ao artificialismo no ensino e ao domínio exclusivo do estruturalismo gramatical na metodologia de ensino. O artificialismo manifestava-se pela própria maneira de se ver a língua: apenas um sistema e não um instrumento de comunicação (SOWECK, 1987, p. 19).

Com relação à avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, esclarecem que deve extrapolar a concepção tradicional, centrada no controle do aluno por meio de notas ou conceitos, para ser concebida como parte integrante e intrínseca do processo educacional. Sendo compreendida como um conjunto de atuações que busca sustentar e guiar a intervenção pedagógica:

Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (PCN, 1997, p. 55).

Ao desenvolver uma aula dentro de uma abordagem comunicativa, o professor e os alunos assumem papéis diferentes dos propostos pela Abordagem Tradicional. Aqui o professor não atua como um transmissor de informações, mas como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Já os alunos devem assumir o papel de comunicadores, envolvendo-se ativamente nas situações comunicativas estabelecidas em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2000).

Durante a contação das histórias percebeu-se que os alunos, aos poucos tentavam se adequar a essa nova função de comunicadores. Por estarem acostumadas com aulas repletas de diálogos fictícios e frases mecânicas e descontextualizadas, as crianças tiveram no início dificuldades para entender o que estava sendo proposto. Nas primeiras experiências de contação da história, as crianças pediam para fazer a tradução simultânea, mas como o objetivo era estabelecer um ambiente comunicativo, tentou-se conduzir os alunos a compreender que poderiam descobrir os significados a partir das pistas que eram oferecidas durante a contação. As aulas selecionadas para análise foram desenvolvidas nos meses de maio, junho, agosto e setembro, quando as crianças começaram a compreender os objetivos das aulas.

A contação das histórias aconteceu acompanhada de figuras, pequenos teatros, gestos, expressões faciais, e diferenciação da voz quando os personagens da história estavam calmos ou com raiva, de modo que essas pistas pudessem ajudar a criança a inferir o significado das palavras, das frases e do contexto.

É importante destacar que todos os alunos participantes possuíam um repertório de vocabulário e de outros conhecimentos da língua bastante limitados, diante disso, a narração das histórias realizada de forma atraente, utilizando a mímica e outros recursos disponíveis facilitou o entendimento dos contextos e o processo de aprendizagem do vocabulário por parte das crianças.

Além disso, das três histórias contadas, duas (“O leão e o rato”, e “O patinho feio”) já eram conhecidas pelos alunos, porém na língua materna. Apesar disso, o processo de ensino e aprendizagem não ficou comprometido, pois, sabe-se que os contos e as fábulas foram recontados ao longo dos séculos por vários autores, como Esopo, La Fontaine, Andersen e mais tarde, Monteiro Lobato, mas cada um deles traz uma versão diferente para cada história, mantendo apenas a mensagem central. Diante disso, mesmo trabalhando histórias que as crianças já conheciam na língua materna, possibilitou-se uma identificação com as mesmas, promovendo, assim uma maior receptividade em relação à nova língua.

De acordo com o quadro hierarquicamente subdividido entre atividades relevantes e irrelevantes ao processo de ensino da língua estrangeira, apresentado por Almeida Filho (2001), essa tarefa (contação da história) está inserida na categoria das atividades relevantes que promovem ambientes comunicativos, sendo, pois identificada como tradução. Entretanto a tradução não é aqui entendida como decifrar as palavras ou idéias, mas como uma tarefa que “exige ‘trabalhar’ com o insumo para construir um significado” (IDEM, 2002, p. 22). Sobre a tradução Widdowson (1991) explica que:

se constitui, portanto, numa experiência de uso de linguagem e não simplesmente de formas gramaticais e o seu propósito é o de tornar o aprendiz consciente da força comunicativa que tem a língua alvo aproveitando-se do exemplo de funcionamento da sua própria língua (WIDDOWSON, 1991, p. 216).

A contação foi realizada de forma pausada e intercalada pelas interpretações dos alunos. O objetivo era introduzir um contexto de comunicação que serviria como cenário para explorar os Temas Transversais presentes em cada história. Além disso, pretendia-se ampliar o repertório de vocabulário dos alunos, estimulando-os a interpretar as mensagens de cada história por meio de recursos visuais e gestuais.

Abaixo seguem alguns trechos que serão usados como exemplos para análise. Para resguardar a identidade dos alunos, serão utilizadas as letras iniciais de seus nomes, e as falas da pesquisadora serão indicadas pela letra P:

Fábula: O leão e o rato: contada em 13/05/2011.

P: Please, please!... (fazendo gestos de perdão)
 L: “Por favor, por favor”
 P: “... Don’t eat me!” (fazendo sinal de comer)
 Todos: “Não me coma por favor”
 P: “Yes. (continuando): Supplicated the mouse.”
 L: “Suplica? Sei lá” (não tem certeza interpreta por ser uma palavra cognata)
 P: “Yes, suplicou, implorou. Very good”

 P: “I can’t eat you now” (fazendo gestos)
 L: “Eu não vou te comer”
 R: “Deixa eu falar, deixa eu falar: “Eu não vou te comer”
 P: “Yes. (continuando): Go on” (fazendo sinal com a mão)
 L: “pode ir” (afirma confiante)
 B: “vai embora ratinho”
 P: “Yes. (repetindo): Go on”
 L: “Go on” (repete a fala da pesquisadora)

Fábula: A raposa e a cegonha: contada em 04/08/2011

P: “There was a fox and a stork who were big friends.”
 L: “amigas?”
 H: “Existia... a raposa e...” (construindo o significado)
 B: “...a cegonha” (interrompe timidamente, não tem certeza)
 H: “... e a cegonha...” (afirma confiante)
 L: “eram amigas...”
 P: “big friends”
 H: “... e eram grandes amigas? (afirma confiante, altera a voz)
 P: “Yes, very good”
 P: “(mostrando a figura): One day the fox invited the stork to dinner”
 L: “uma festa?” (dedução a partir da figura)
 A: “a cegonha convidou a raposa para...” (construindo o significado)
 B: “uma festa?” (não tem certeza)
 A: “... pra ir na casa dela é... comer na casa dela?” (construindo o significado)
 R: “comer comida?”
 P: “Ok (repetindo): The fox invited the stork to have dinner. What means dinner?”
 H: “Para um jantar” (afirma confiante, altera a voz)
 P: “Very good”

Conto: “O patinho feio”: Teatro de fantoches: contado em 16 /09/ 2011

P: “One day...”
 L e R: “... um dia”
 P: “...the mother duck was waddling by the lake (movimentando a pata na água)”

H: “a mãe pata”
 L: “ela tava nadando...”
 H: “a mãe pata tava nadando (afirma confiante)”
 P: “When she found...” (fazendo expressão de surpresa, de descoberta)
 B: “...ela encontrou”
 P: “... a big egg (fazendo gestos de grande com as mãos).
 L: “um grande... (construindo o significado)
 B: “grande?” (não tem certeza)
 L: “um ovo grande” (atitude de descoberta e satisfação, altera a voz)
 P: “What happened?”
 H: “ela encontrou um ovo grande (afirma confiante)
 P: “She found a big...?”
 L: “egg”
 P: “very good”
 (...)

Observe-se nesses trechos que durante a contação das histórias, as crianças interferem para tentar deduzir o significado. Nesses momentos, assumem a função de comunicadores se envolvendo ativamente no processo de construção e negociação do significado (ALMEIDA FILHO, 2000). Embora, nesse primeiro momento, não se manifestem em inglês, demonstram compreender o sentido das frases em cada um dos contextos, respondendo coerentemente às perguntas feitas na língua alvo e discutindo entre si a melhor forma de interpretá-las:

P: “What happened?”
 H: “ela encontrou um ovo grande (afirma confiante)
 P: “She found a big?”
 L: “egg”
 P: “very good”
 (Conto: “O patinho feio”)

Durante o processo de inferência do significado evitou-se interferir oralmente, apenas sinalizando positiva ou negativamente até as crianças chegarem por si mesmas ao significado:

P: “...the mother duck was waddling by the lake (movimentando a pata na água)”
 H: “a mãe pata” (afirma confiante)
 L: “ela estava nadando...”
 H: “a mãe pata tava nadando (afirma confiante)”
 (Conto: “O patinho feio”)

Como explica Lipman (1994), as crianças “precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade ‘par excellence’ que nos habilita a captar os significados” (p. 32). Para conseguir captar ao máximo os possíveis sentidos contidos nas histórias, a criança utiliza recursos lógico-dedutivos, buscando contradições, estabelecendo valores de verdade ou falsidade para as afirmações do texto:

P: “(mostrando a figura): One day the fox invited the stork to dinner”
 L: “uma festa?” (dedução a partir de elementos da figura: mesa com pratos e talheres)

A: “a cegonha... convidou a raposa para...” (construindo o significado)
 B: “uma festa?” (não tem certeza)
 A: “... pra ir na casa dela é... comer na casa dela?” (construindo o significado)
 R: “comer comida?”
 P: “Ok (repetindo): The fox invited the stork to have dinner. What means dinner?”
 H: “Para um jantar” (afirma confiante, altera a voz)
 P: “Very good”
 (Fábula: “A raposa e a cegonha”)

Nesse trecho é possível perceber que a criança utiliza seu conhecimento de mundo sobre certas situações, para inferir o significado de palavras que não conhece dentro de um determinado contexto (P: (mostrando a figura): “One day the fox invited the stork to dinner”; L: “uma festa?” (dedução a partir de elementos da figura: mesa com pratos e talheres) ou ainda: A: “... pra ir na casa dela é... comer na casa dela?” (construindo o significado); R: “comer comida?”). Ao identificar uma situação, os roteiros relevantes sobre o que se espera em tal situação são acionados. Tais pistas são utilizadas pela criança,

como base para a interpretação dos eventos e a inferência de partes não reconhecidas ou irreconhecíveis dos enunciados ou mesmo de enunciados completos. Quanto maior a semelhança entre uma situação e os roteiros e esquemas ativados, maior a facilidade de compreensão apropriada de uma mensagem. Assim, o ouvinte precisa reconhecer o tipo de interação, o evento de fala, para poder lembrar os roteiros relevantes. Essa informação é usada para inferir as intenções dos falantes, que são fundamentais na interpretação do significado proposicional do enunciado (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 16).

Em relação à construção do conhecimento durante o processo interpretativo, percebe-se que as crianças tiveram a possibilidade de vivenciar um ambiente de aprendizagem de língua estrangeira que exigiu delas grande esforço e habilidade interpretativa para compreender as mensagens veiculadas em inglês, “e esse esforço é um fator positivo, uma vez que dele podem resultar repetidas oportunidades para a aquisição da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 17).

7.5. TRABALHANDO OS TEMAS TRANSVERSAIS

Objetivando estabelecer um ambiente de comunicação que fosse significativo e tivesse ligação com o cotidiano do aluno, ampliou-se o estudo dos contos e das fábulas para a exploração dos Temas Transversais sugeridos pelo enredo de cada história.

Os temas trabalhados ao longo do ano foram: a questão da amizade; do respeito ao próximo; conceitos éticos sobre mentir, enganar, e o último tema explorando foi a questão das

diferenças, ultrapassando o conceito de diferente relacionado apenas a deficiência física, mental, auditiva, etc., apresentando outros tipos de diferenças: alto, gordo, negro, indígena, etc. Trata-se de assuntos fortemente relacionados ao cotidiano dos alunos, uma vez que, essas questões são frequentemente discutidas na escola, em casa, entre os amigos, pelos meios de comunicação, etc.

Os objetivos de se trabalhar Temas Transversais nas aulas de inglês foram: desenvolver na criança o senso crítico, estimulando-a a manifestar seus conhecimentos sobre os assuntos abordados, visando, pois, a sua formação global; no âmbito linguístico buscou-se ampliar o repertório de vocabulário em inglês sobre temas frequentemente discutidos dentro e fora do contexto escolar, estabelecendo, assim, um ambiente de comunicação autêntico e significativo para a criança.

Como explica Widdowson (1991), a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe a aquisição da habilidade de manipular discurso; diante disso, faz-se, pois, necessário relacioná-la a contextos concretos de uso. Tais contextos são, como reforça o autor, fornecidos pelas outras matérias que compõem o currículo escolar, uma vez que “uma parte do objetivo do ensino dessas matérias é precisamente ampliar o leque do conhecimento que o estudante tem das convenções comunicativas de sua própria língua, desenvolvendo sua capacidade de identificar coerência” (p. 81).

É importante esclarecer que, para trabalhar os Temas Transversais, algumas explicações sobre os assuntos foram feitas na língua materna, por se tratarem de alunos do 4º ano, eles ainda não possuem vocabulário suficiente para compreender explicações realizadas totalmente em inglês. Entretanto, preocupou-se em diferenciar os momentos de falas em português dos momentos de falas em inglês, de modo que as duas línguas não se misturassem durante as explicações da pesquisadora, pois o objetivo era oferecer aos alunos modelos de comunicação na língua-alvo, garantindo a aquisição da linguagem.

Para análise, foi escolhido o tema sobre as diferenças explorado a partir do conto “O patinho feio”. Foram elaboradas tarefas para três aulas:

1ª aula

Inicialmente foi feita a narração da história, para introduzir o assunto. Para tanto foi realizado um teatro utilizando figuras que eram inseridas no cenário a cada cena. Após a contação, foi estabelecida uma conversa com os alunos sobre o assunto abordado no conto:

P: “What is the subject of the fairy tale: Ugly Duckling?”

H: O duck descobriu que ele era um lindo swan quando tava grandão
 P: and the other ducks that lived in the lake (mostrando a figura), what they say to the ugly duckling?
 H: zombava dele
 P: what they say (apontando para a boca) to ugly duckling
 H: different
 P: Yes, he was different. What else?
 L: ele era ugly
 P: yes, he was ugly. What else?
 R: different
 P: he was... strange
 H: Isso daí, tava na ponta da língua
 (...)

Percebe-se que os alunos já começam a incorporar nas suas falas algumas palavras em inglês, mesclando as duas línguas. Segundo Vygotsky (2000) a língua materna assume o papel de “mediadora” na aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que a criança em fase escolar utilizará todo o conhecimento adquirido na língua materna como base ao construir seu conhecimento na nova língua. Afirma, ainda que o desenvolvimento de uma segunda língua pode ser considerado um processo original, pelo fato de empregar todo o aspecto semântico da língua materna, surgido no percurso de uma longa evolução.

É importante ressaltar que isto não significa que se deva estimular a criança a usar as duas línguas excessivamente durante as aulas, mas mediar o processo de construção dos discursos apresentando modelos na língua alvo sem desconsiderar a produção do aluno (L: ele era ugly; P: yes, he was ugly. What else?).

2ª aula

Na segunda aula foram apresentadas aos alunos figuras de algumas diferenças, cujas frases estavam escritas no quadro. Cada um ficou responsável por construir a frase referente a uma diferença. A tarefa era recortar as letras em jornais ou revistas para montar as frases que seriam coladas em um cartaz junto com as figuras:

P: Look at this phrase: Everybody is different. What it means?
 B: “As diferenças”
 L: “Algumas diferenças?”
 H: “Pessoas diferentes?”
 P: What means everybody?
 (silêncio ninguém se manifesta)
 P: “Everybody means ‘todos’”
 H: “ ah! de todo mundo odeia o Chris, né?” (intertextualidade: pois há um seriado cujo nome é: Everybody hates Chris)
 H: até que no final fala...
 H, L: everybody hates Chris (cantarolando como no seriado)

P: Ok. Let's learn some differences: There are, what means there are?
 ...
 P: There are means: "existem"
 P: So let's read: There are wellchair users (mostrando a figura de cadeirante)
 L: é usuário de alguma coisa, de cadeira de roda?
 R, B: cadeirante
 (explicação na língua materna sobre o termo correto)
 P: cadeirante in english is wellchair user
 Todos: wellchair user (as crianças repetem)
 P: Ok, there are indigene people (mostrando a figura)
 H, L: indígena
 P: There are (ênfase) indigene people
 H: existem...
 L: indígenas...
 P: people means: "pessoas"
 H: existem pessoas indígenas (se expressa confiante)
 P: very good...

Nessa aula foi possível explorar o conhecimento das crianças sobre as diferenças, todos se manifestaram e comentaram se conheciam pessoas diferentes, contaram situações de discriminação e falta de respeito que já tinham ouvido, por exemplo. Trabalhou-se também os termos corretos para se referir a deficientes visuais (explicando que não se deve falar *cego*) e a indígenas (pois a expressão correta não é *índio*), entre outros. Quanto à produção linguística em inglês, as crianças se mostraram bastante entusiasmadas, querendo saber como se falava em inglês outras diferenças relacionadas à cor dos cabelos, dos olhos, traços referentes à personalidade, entre outros.

3ª aula

Na terceira aula, foi feita a construção das frases e do cartaz. Observou-se que no diálogo introdutório para lembrar o que havia sido estudado na aula anterior, não foi mais necessário utilizar as figuras, pois as crianças conseguiam identificar os significados sem auxílio visual, apenas pela leitura das frases no quadro. Além disso, demonstraram maior segurança, alguns tentaram expressar-se em inglês, respondendo às perguntas e completando as frases oralmente. Esse fato encontra suporte no conceito de internalização (*internalization*), no qual Cameron (2001, p. 8) explica que, inicialmente quando a língua estrangeira é usada de forma significativa pelo professor e pelos alunos, em situações posteriores começará a incorporar-se no conhecimento e nas habilidades individuais de linguagem da criança, ou seja, a língua estrangeira começará a ser internalizada pela criança. Nas palavras de Vygotsky

(1991) esse processo de internalização consiste na reconstrução interna da realidade ou atividade exterior que é, pois, mediada pela linguagem.

P: Everybody is?
 Todos: different
 R: Todos são diferentes
 P: Yeh, everybody is different. Or no?
 Todos: Yes
 (...)
 P: What are the differences?
 P: there are...
 A: black people
 (...)
 P: What else? There are?
 Vozes misturadas: vizu... (tentam falar lendo a palavra no quadro)
 R: impaired (pronuncia quase correta)
 P: Yes, visually impaired. What means visually impaired?
 A: ah!! Já sei, deficiente visual
 P: Yes, very good. What else?
 P: there are...
 Todos: short people
 (...)

Após o momento de revisão, juntos montariam o cartaz, colando as figuras e as frases correspondentes.

7.6. TRABALHANDO O VOCABULÁRIO E A ESCRITA

Após o momento da contação da história, eram desenvolvidas atividades escritas para estudo do vocabulário, objetivando trabalhar a escrita de algumas palavras e frases dentro de um texto. Para análise será utilizada a atividade relacionada à fábula “A raposa e a cegonha”:

P: who is it? (apontando para a figura da raposa)
 A: the stork
 H: the fox
 P: Yes, the fox. Let's write
 P: who is the other animal? (apontando para a cegonha)
 Todos: stork
 (escreve a palavra no quadro para as crianças copiarem)
 (...)
 P: What the fox served to the stork?
 H, R: soup
 P: yes, soup
 B: que é sopa (expressa-se confiante)
 P: yes, soup means “sopa”
 (...)
 P: where, the fox served the soup to the stork? Where means “onde”
 R shallow dish

P: Yes, and this is the? (apontando para a figura do prato)
 R: dish? (não tem certeza)
 P: Yes, dish
 (...)
 P: And the stork served the meal to the fox in a?
 R: jar?
 P: yes? What means jar?
 R, A: é jarro
 P: yes, and the jar was?
 H: shallow?
 P: shallow? (voltando a pergunta para o aluno)
 R: raso? (imitando a expressão da pesquisadora)
 P: The jar was long and... (fazendo gestos)
 M: longo e fino
 P: narrow. Yes
 P e alunos: long and narrow (fazendo os gestos)
 P: long and?
 Todos: narrow
 P: very good
 (...)

Nesta tarefa os alunos teriam que escrever os nomes dos animais e objetos da história (seguem anexas atividades). Vale esclarecer que se compreende que o estudo do vocabulário não se limita ao ensino de palavras isoladas, mas envolve também expressões e frases dentro de um determinado contexto. Entretanto o objetivo desta tarefa foi relembrar oralmente alguns momentos da fábula, e trabalhar a escrita de algumas palavras que auxiliariam no desenvolvimento da tarefa seguinte.

Como tarefa final foi sugerida a escrita da fábula. Para tanto cada criança recebeu as cenas e o texto escrito fora de ordem. A tarefa era colar a cena em uma folha e escrever a frase correspondente. Essa atividade foi realizada em conjunto, primeiramente na forma oral e em seguida na forma escrita:

P: “What is the title of the fable?”
 Todos: “The Fox and the stork”
 (os alunos procuram o título utilizando como pistas as palavras que já conhecem graficamente: fox e stork)
 ...
 P: Qual é a próxima cena?
 L: a stork entra na casa da fox...
 H: e depois ela vê os pratos raso
 ...
 P: Quais as palavras que vão nos ajudar a achar a frase? Look at the picture (as crianças identificam as palavras pelas figuras)
 L: stork
 P: “What else?”

B: “tem fox”
 H: “soup”
 P: “Soup. What else?”
 H: “shallow dish”
 P: very good (H) shallow dish. Ok let’s write
 (as crianças procuram a frase)

Observou-se que o vocabulário trabalhado anteriormente auxiliou as crianças a identificarem as frases correspondentes a cada cena. Ao trabalhar a escrita da fábula, possibilitou-se ao aluno perceber o encadeamento das frases, a presença dos conectivos, entre outros elementos importantes para a construção de um texto. Entretanto, o foco não estava voltado para aquisição de estruturas gramaticais, uma vez que o objetivo era possibilitar mais momentos para que a criança se sentisse segura e estimulada a manifestar-se em inglês. Para tanto cabe ressaltar que como explica Canale:

a abordagem comunicativa não visa à eliminação da competência linguística, mas à colocação desta competência entre outros itens que compõem a competência comunicativa. A forma gramatical é ensinada não como um fim em si, mas como um meio de facilitar a comunicação (CANALE, 1983, apud. SOWEK, 1987, p. 38).

Assim ao propor as atividades escritas, o principal objetivo foi desenvolver na criança a capacidade de escrita sobre certos atos, com o intuito de torná-la consciente do potencial comunicativo da língua que está aprendendo (WIDDOWSON, 1991).

7.7. RESULTADOS

Para que o ensino da língua inglesa fundamentada em uma abordagem comunicativa atinja bons resultados, faz-se necessário que haja uma sequência. A criança que começa a aprender a nova língua já na educação infantil, dentro de uma abordagem comunicativa, chegará ao quarto ano do Ensino Fundamental com um amplo repertório de vocabulário, tornando-se capaz de participar em discussões estabelecidas em sala de aula, manifestando-se mais na língua alvo. Acredita-se que os alunos só conseguirão desenvolver uma competência comunicativa na nova língua depois de muito tempo de estudo, trata-se de um processo que pressupõe uma sequência para atingir os objetivos.

Refletindo sobre as idéias de Chomsky, de que cada criança possui uma capacidade inata para aprendizagem de línguas, desde que tenha modelos de uso de linguagem que servem de estrutura para o desenvolvimento de suas próprias falas, a criança que está

aprendendo uma segunda língua tem contato com mais modelos de usuários da língua materna o que torna o processo de aquisição da língua estrangeira, mais demorado.

Os objetivos das tarefas analisadas nessa pesquisa foram:

- ampliar o repertório de vocabulário dos alunos;
- explorar alguns Temas Transversais presentes dentro e fora do cotidiano escolar, visando à formação global do aluno;
- desenvolver nos alunos uma competência comunicativa, estabelecendo ambientes significativos que os incentivassem a se expressarem em inglês;
- promover situações de comunicação que lhes possibilitassem desenvolver uma competência comunicativa para interpretar, inferindo as mensagens e os significados dentro de um contexto.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos como as atividades à luz das teorias abordadas nesta pesquisa.

Com relação às tarefas propostas, considera-se que a contação das histórias em inglês constituiu-se em um valioso momento para as crianças exercitarem suas capacidades interpretativas inferindo os significados das histórias, além de apresentar um amplo repertório de vocabulário. Como já foi mencionado, embora essa tarefa seja identificada como tradução, vale lembrar que este termo é aqui entendido segundo os conceitos explicitados por Widdowson (1991): trata-se de um momento de tornar os alunos conscientes do que estão realizando, quando se envolvem em tarefas de linguagem que exigem a habilidade de realizar inferências, levando-os a perceberem que tais “tarefas refletem a maneira pela qual usam sua própria língua na produção de atos verdadeiramente comunicativos” (p. 214). Nesse caso, pode-se afirmar que as tarefas de tradução foram desenvolvidas em função do uso e não da forma.

A utilização de Contos de Fadas e Fábulas como material didático para o ensino da língua inglesa, mostrou-se bastante relevante, uma vez que tais histórias retratam situações e conflitos vivenciados pela mente infantil, levando em consideração os interesses e a experiências da criança, além do caráter mágico que conduz ao universo maravilhoso, promovendo oportunidades para a negociação dos sentidos e para a interação como o outro de forma significativa (BETTELHEIM, 2007). As crianças se identificavam com os personagens, às vezes interrompiam a narração, para falarem de situações vivenciadas ou presenciadas semelhantes aos contextos das histórias.

Em relação à interpretação e construção de significados, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, pois o mais importante não era apenas conduzir a criança a

aprender as palavras e a pronunciá-las, mas incentivá-las a captar o sentido, a mensagem contida nas frases, nas orações e nos contextos em que apareciam. Lipman (1994, p. 38) explica que para descobrir esse sentido, a criança “tem que ser sensível ao significado, e tem que saber como inferi-lo ou extraí-lo”. Para o autor a inferência consiste em raciocinar partindo do que é literalmente oferecido para aquilo que é proposto ou está oculto. Através da inferência é possível extrair os significados do que se vê, ouve, fala etc.

Segundo Almeida Filho (2002) o processo interpretativo ultrapassa a mera decodificação de palavras ou frases dentro de um determinado contexto, conduzindo o aluno a deduzir possíveis propósitos contidos nas falas. Nesse sentido,

na interpretação procura-se identificar o propósito e atitudes do (produtor do) texto, assim como as implicações do que está dito, as interligações das idéias e sentidos específicos discerníveis no texto. Na realização dessas tarefas, o ouvinte faz uso da sua capacidade de fazer inferências sobre os conteúdos ou proposições percebidas nos textos (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 2).

Ainda com relação à interpretação durante um ato comunicativo, Widdowson (1991, p. 96) explica que pode ser considerada “como o mais alto nível de habilidade: a de processar linguagem como comunicação. Essa habilidade subjaz a todo uso de linguagem”, não podendo, pois comunicar-se sem interpretar.

Nas atividades em que foi trabalhada a escrita, o foco do ensino não estava na aquisição das estruturas gramaticais, pois o processo de interpretação das frases voltou-se para o significado, para a construção do sentido nos contextos das histórias, possibilitando aos alunos interagirem, negociarem significados e tomarem decisões.

Na tarefa em que foi trabalhada a escrita da fábula e posteriormente cada criança deveria ler um trecho para os colegas, considera-se que foi uma tarefa bastante significativa para elas, pois demonstraram grande entusiasmo, disputando quem ficaria com qual parte, além disso, foi possível perceber que as crianças se sentiram mais ativas, como se estivessem no controle da situação, simulando o papel de professores, de contadores de histórias, tal como acontecia durante as aulas. Quanto a isso Rocha explica que:

ao envolver-se no mundo da imaginação criado pelos gêneros representativos de ações sociais de seu cotidiano, a criança ensaia papéis (Vygotsky, 1998, 2001), adquirindo conhecimentos (na LE) e atitudes que são necessárias para sua participação naquela situação social (ROCHA, 2006, p. 280).

Considerando o papel formador do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e da importância de estabelecer ambientes que conduzam a criança a desenvolver a capacidade de atuar discursivamente em situações significativas de comunicação, se faz

necessário compreender “que a linguagem está ligada a áreas do conhecimento e experiência que são familiares ao aprendiz e as quais ele reconhecerá como relevantes aos seus objetivos” (WIDDOWSON, 1991, p.182)

Nesse sentido, a relevância do estudo de Temas Transversais encontra suporte na idéias defendidas por Lipman (1994), quando explica a importância de se trabalhar temas filosóficos em sala de aula. O autor afirma que existe uma ideologia equivocada de que as crianças não se interessam por questões filosóficas e querem falar sobre assuntos banais ou apenas conhecer superficialmente alguns assuntos considerados importantes. Além disso, pressupõe-se que as crianças só manifestam curiosidade em obter uma informação específica e nunca pela compreensão das causas, dos motivos de determinadas situações ou fatos. Porém, foi possível constatar como as crianças ficaram interessadas com explicações e discussões sobre assuntos relevantes para elas. Pois se envolveram nas discussões relatando experiências e demonstrando curiosidade em aprender o vocabulário em inglês referente aos temas.

Lipman (1994) explica que a aprendizagem filosófica acontece principalmente por meio das interações entre a criança e seu ambiente (e que o ambiente é formado principalmente pela sala de aula, outras crianças, pais, parentes, amigos, pessoas da comunidade, meios de comunicação e professor). Os momentos que promovem a interação social na aula de línguas exigem que a criança faça uso de toda bagagem de conhecimento que possui, para envolver-se efetivamente na situação comunicativa (ROCHA, 2006). Quanto a isso Widdowson explica que:

O falante (ou escritor) fornece tantas pistas sobre os significados intencionados quanto julgar necessárias para que seu ouvinte (ou leitor) possa recobrá-las, baseado no conhecimento de mundo, nas convenções do código linguístico e nas convenções de uso que ele pressupõe serem conhecidas (WIDDOWSON, 1991, p.53).

Nesse sentido, na sala de aula é possível trabalhar o ambiente na tentativa de ampliar a possibilidade de desenvolver continuamente a consciência filosófica das crianças (LIPMAN, 1994). Diante disso, explorar os Temas Transversais a partir do contexto das histórias, constituiu-se em momentos de discussões relevantes para crianças. Ao participarem de discussões ponderadas e reflexivas as crianças, desenvolvem o senso crítico e adquirem confiança em sua capacidade de pensar por si mesmas, o que conduz à uma avaliação cautelosa dos seus comentários e os dos outros colegas.

Sobre a produção oral, aos poucos, as crianças foram se envolvendo cada vez mais nas situações comunicativas, embora não se manifestassem totalmente na língua alvo, tentaram participar mesclando as duas línguas. Citando Krashen (1982), Almeida Filho (2000) explica que, durante o desenvolvimento das tarefas comunicativas, inicialmente pode haver um período de silêncio por parte da criança, uma vez que “o aluno só irá expressar-se quando estiver pronto” e sentir-se seguro, pois:

a fluência não se ensina, ela emerge com o tempo. A correção virá paulatinamente, à medida que o aprendiz for sendo exposto a mais insumos compreensíveis, passando a produzir insumos também (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 11).

Diante disso, considerando o pouco tempo destinado à aplicação da metodologia e o fato de que era a primeira vez que as crianças estavam expostas ao ensino do inglês segundo uma abordagem comunicativa, avalia-se que os resultados alcançados nesta pesquisa foram satisfatórios. Pois foi possível perceber a evolução dos alunos quanto à:

- ampliação do repertório de vocabulário em relação às histórias contadas e aos temas discutidos, fazendo uso de várias palavras em inglês, embora misturando as duas línguas, de forma coerente: por exemplo (P: “What is the subject of the fairy tale: Ugly Duckling?”; H: O duck descobriu que ele era um lindo swan quando tava grandão) a criança utiliza as palavras “duck” e “swan”, se expressando confiante, o que demonstra ter compreendido e internalizado o significado de tais palavras.

- compreensão de perguntas frequentemente usadas pela pesquisadora durante o desenvolvimento das tarefas, tais como: “What means...?” (O que significa...?); “Look at the Picture” (Olhem para a figura); “What else?” (O que mais?), entre outras.

- desenvolvimento da competência interpretativa e comunicativa, pois aos poucos foram tendo mais facilidade para inferir os significados durante a contação das histórias e se sentindo mais seguros para expressar em inglês: (P: What else? There are?; Vozes misturadas: vizu... (tentam falar lendo a palavra no quadro); R: impaired (pronuncia quase correta); P: Yes, visually impaired. What means visually impaired?; A: ah!! Já sei, deficiente visual).

7.8. TABELAS E GRÁFICOS

Para melhor visualização sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa pela criança, foram elaboradas algumas tabelas e gráfico, para ilustrar os avanços, observados.

Os dados tabulados são referentes às falas das crianças em cada sequência de atividade, que foram divididos em função dos objetivos da seguinte forma:

- Aquisição de uma competência comunicativa para interpretar (Interpretação): essa parte foi contabilizada em dois aspectos: Inferências realizadas pelas crianças a partir de palavras já conhecidas, identificando apenas um vocábulo dentro de um contexto maior: (P: “There were a fox and a stork who were big friends”; L: “Amigas?”); e inferências do significado geral de uma frase, utilizando as pistas oferecidas, como figuras, gestos, etc. (P: “...the mother duck was waddling by the lake.(movimentando a figura da pata na água); H: “a mãe pata tava nadando”)

- Aquisição de uma competência comunicativa para se expressar na língua inglesa (Falas em inglês), mesmo mesclando as duas línguas, porém de forma coerente: (M: “ A stork está convidando a fox para o lunch”).

- Compreensão de perguntas feitas na língua alvo, expressas nas respostas das crianças: (P: “mother duck loved him. What means love?”; L, R: “amor”).

Seguem as tabelas:

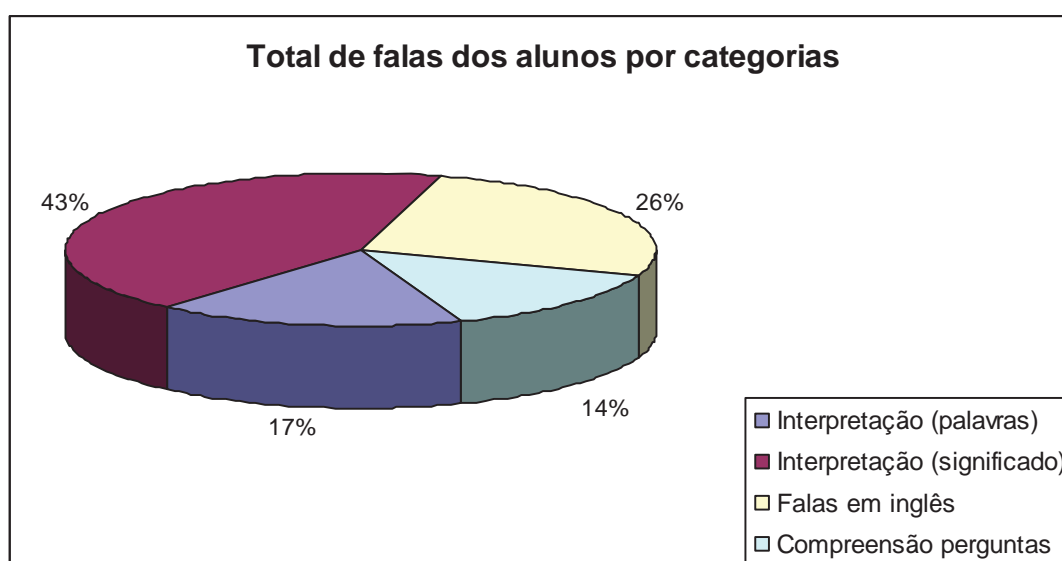
Quantidade de falas de cada criança em todas as atividades analisadas

Alunos						
Categorias	A	B	H	L	M	R
Interpretação a partir de palavras	7	10	12	22	4	5
Interpretação do significado geral	18	16	38	47	12	20
Falas em inglês	12	10	21	17	13	18
Compreensão de perguntas na língua alvo	7	7	12	7	6	8
Total	44	43	83	93	35	51

Observe-se nesta tabela que todos os alunos tentaram se envolver nas situações comunicativas de alguma forma. Alguns mais; outros menos, mas de um modo geral, demonstram ter se desenvolvido em cada uma dos aspectos trabalhados.

Total de falas dos alunos por categorias

Categorias	Falas	Falas (%)
Interpretação a partir de palavras	60	17%
Interpretação do significado geral	151	43%
Falas em inglês	91	26%
Compreensão de perguntas na língua alvo	47	14%



Observa-se que o ensino de uma língua inglesa a partir de uma abordagem comunicativa, pode conduzir a criança a desenvolver uma competência comunicativa. Analisando o gráfico, é possível concluir que todas as crianças demonstraram uma grande capacidade para interpretação, seja a partir da identificação de palavras dentro de uma frase ou pela compreensão a partir do contexto e das pistas que eram oferecidas. Mais da metade (43% + 17%) das falas das crianças voltou-se para a interpretação, sendo a maior parte das inferências realizadas a partir dos contextos significativos que foram estabelecidos durante as aulas.

Como já foi mencionado, as crianças participantes desta pesquisa estavam acostumadas às aulas de inglês dentro de uma perspectiva mais Tradicional; diante disso, o repertório de vocabulário conhecido por elas era bastante restrito. Ao contabilizar suas falas nas atividades analisadas, nota-se que o ensino de línguas a partir da Abordagem

Comunicativa, possibilita-lhes ampliar seu vocabulário, pois a quantidade de falas em cada aspecto (interpretação, falas e compreensão) atesta que houve aquisição de vocabulário.

Com relação à manifestação em inglês, observa-se que 26% das falas das crianças, foram na língua alvo, mesmo mesclando as duas línguas, o fazem de forma coerente, demonstrando não só compreender o significado de uma determinada palavra, mas como usá-la dentro de um discurso. Nesse sentido, cabe retomar alguns exemplos:

P: “Próxima cena. Look at the picture. What happen?”

M: “ A stork está convidando a fox para o lunch”.

P: “Yes, very good. What is the subject of the fairy tale: Ugly Duckling? ”

H: “é sobre o duck que só descobriu que ele era um lindo swan quando tava grandão”.

Percebe-se no primeiro exemplo que, embora a criança fale as duas línguas misturadas, a construção da fala está coerente, pois quando utiliza o artigo a para “fox” (raposa) e para “stork” (cegonha) e o para “lunch” (almoço) demonstra compreensão quanto ao gênero de cada palavra. Já no segundo exemplo, observa-se que a criança além de compreender o gênero das palavras “duck” e “swan” (pato e cisne), constrói a frase considerando uma regra da língua estrangeira, na qual o adjetivo vem antes do substantivo “...um lindo swan...”. Vale ressaltar que em nenhum momento das aulas foi feita sistematização de regras gramáticas, nem foram trabalhados conceitos sobre artigos, gêneros, construção de frases etc. Essas identificações aconteceram no percurso das aulas e foram descobertas pelas crianças, de forma natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com esta pesquisa investigar como as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental adquirem uma segunda língua no ensino regular, acreditando na capacidade inata da criança para aprender línguas. Para tanto, foram preparadas aulas fundamentadas na Abordagem Comunicativa, buscando desenvolver nos alunos uma competência comunicativa, ou seja, a capacidade de usar a língua estrangeira em ambientes significativos para eles.

Discorda-se aqui da concepção de aprendizagem voltada para a transmissão de conteúdos e assimilação de conhecimentos, e sugere-se o uso de uma abordagem que compreenda a aquisição da linguagem como um processo de construção de competências comunicativas que vise à formação plena da criança. Além disso, possibilita ao aluno participar ativamente do processo de construção de sua aprendizagem em situações de uso da língua autênticas e significativas, objetivando desenvolver na criança os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais.

Nesse sentido, o planejamento e o material utilizado nas aulas foram apresentados como tarefas com objetivos definidos, visando incentivar os alunos a se envolverem nos ambientes comunicativos, possibilitando que participassem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Como materiais foram utilizados os Contos de Fadas e as Fábulas, por se tratarem de histórias que abordam temas frequentemente vivenciados pelo universo infantil, além de possibilitar à criança mergulhar em um mundo mágico, compensando-se em fantasia e propondo soluções para seus conflitos mais íntimos. O uso desse tipo de Literatura deixou as aulas mais interessantes e significativas para as crianças. Entretanto, não se pretende, aqui, descartar a possibilidade de se trabalhar com outros gêneros textuais, pois o objetivo do ensino de línguas que visa a desenvolver no aluno uma competência comunicativa pode e deve utilizar o máximo de recursos disponíveis para promover a aprendizagem. Além disso, optou-se pelo uso dos Contos e das Fábulas, pelo fato de serem histórias que deixam lacunas para explorar temas vivenciados, não apenas no contexto escolar, mas também no cotidiano dos alunos.

Diante dos resultados obtidos, acredita-se que é possível ensinar uma língua estrangeira para crianças no ensino regular. Mesmo que inicialmente as crianças não se manifestem na língua alvo, conseguem compreender o que está sendo proposto e aos poucos começam a buscar uma forma de se envolver nas situações comunicativas. Nesta pesquisa, as

crianças tentaram garantir a participação nas tarefas mesclando as duas línguas, porém as estratégias utilizadas pelos alunos serão variadas, dependendo do grupo, do contexto no qual estão inseridas e a relevância das atividades propostas pelo professor.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, JCP & Barbirato, Rita C. **Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000).

_____ & El Dash, LG **Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, LET/UnB, vol. 01, no. 01(p. 19-37), Brasília, 2002.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997 a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/material>>. Acesso em: 5 de maio de 2009

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997 b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/material>. Acesso em: 5 de maio de 2009

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CELANI, M. A. A. e PASCHOAL, M. S. Z. **Linguística Aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____ **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem**. DELTA, São Paulo, v. 13, n. spe, Acesso em: 09 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501997000300002&lng=en&nrm=iso>. 1997.

_____ **Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FLEW, A. **Pensar Direito**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Cultrix, 1979.

LDB/61. **Lei de Diretrizes e Bases**

LDB/96 - **Lei nº 9.394**

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A Filosofia na Sala de Aula.** Tradução de Ana Luiza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARTINS, M.A.S.R. **Aprender a pensar: um desafio para a produção textual.** Bauru FAAC/Canal 6, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

Fotografias da Linguística Aplicada no campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. D.E.L.T.A., vol. 15, n.º. ESPECIAL, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RATHS, L.E. et al. **Ensinar a pensar: teoria e aplicação.** Tradução de Dante Moreira Leite 2ª ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1977.

RIBEIRO. M. A. H. W. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade.** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 16, n.28, jan.-jul.-2007, p.79-99

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Dissertação Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2006

SOWEK. O. **Ensino de Inglês pala Abordagem Comunicativa no 1º e no 2º grau.** Tese de Mestrado. Curitiba, 1987

VIEIRA, A. A. S. **A formação universitária do professor de Língua Inglesa e suas implicações na prática docente.** Tese de Mestrado. Campo Grande: 2007.

VILAÇA, M.L.C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades vol. VII nº XXVI, Jul- Set 2008.

VYGOTSKY, I. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes. 4ª Ed., 1991.

_____ LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998a.

_____ **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. Título original: Thought and Language.

_____ **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.


WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1 - Atividades desenvolvidas com as crianças


Fable: The fox and the stork


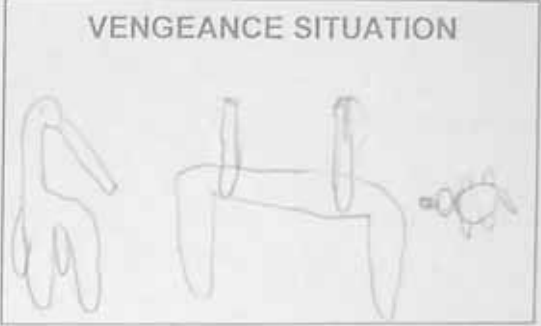
HOW'S THE WEATHER TODAY: It's cloudy

 **LET'S THINK AND WRITE ABOUT THE FABLE**

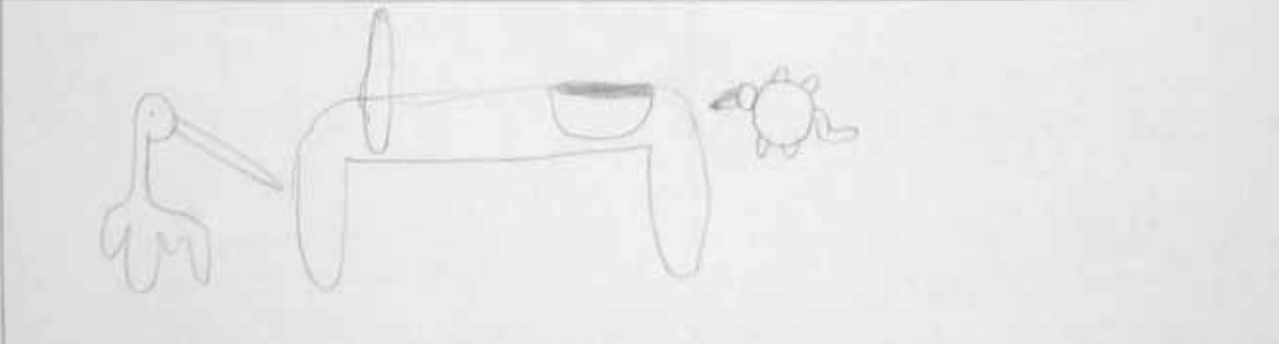
WHO ARE THE PERSONAGES? Fox and Stork

WHAT IS THE SUBJECT OF THE FABLE? disrespect, vengeance

 **DRAW**

DISRESPECT SITUATION	VENGEANCE SITUATION
	

THIS FABLE WOULD BE DIFFERENT?



Fable: The fox and the stork

HOW'S THE WEATHER TODAY? It's cloudy



LET'S THINK AND WRITE ABOUT THE FABLE

WHO ARE THE PERSONAGES? fox and stork

WHAT IS THE SUBJECT OF THE FABLE? disrespect, vengeance

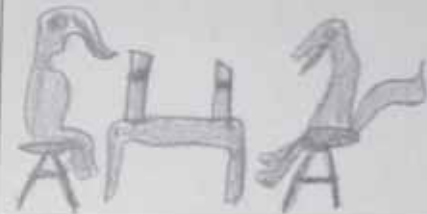


DRAW

DISRESPECT SITUATION



VENGEANCE SITUATION



THIS FABLE WOULD BE DIFFERENT?



Fable: The fox and the stork

HOW'S THE WEATHER TODAY? It's sunny



VOCABULARY



fox



stork



soup



dish



jam

Fable: The fox and the stork

HOW'S THE WEATHER TODAY? It's Cloudy



LET'S THINK AND WRITE ABOUT THE FABLE

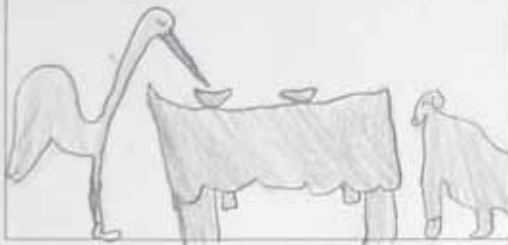
WHO ARE THE PERSONAGES? Stork and fox

WHAT IS THE SUBJECT OF THE FABLE? Disrespect, vengeance

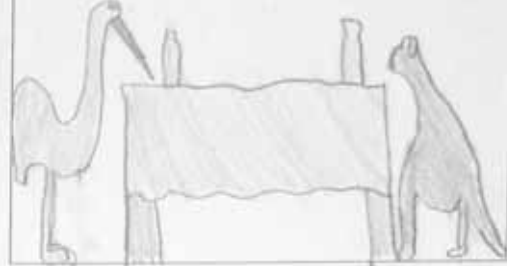


DRAW

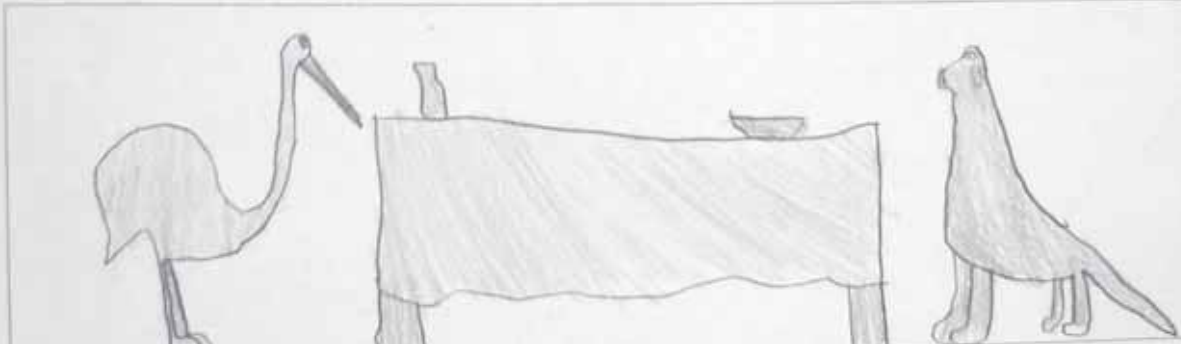
DISRESPECT SITUATION



VENGEANCE SITUATION



THIS FABLE WOULD BE DIFFERENT?



Fable: The fox and the stork

HOW'S THE WEATHER TODAY? It's sunny



VOCABULARY



fox



stork



soup

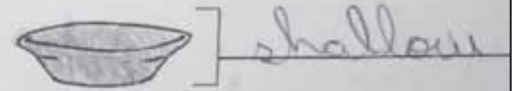
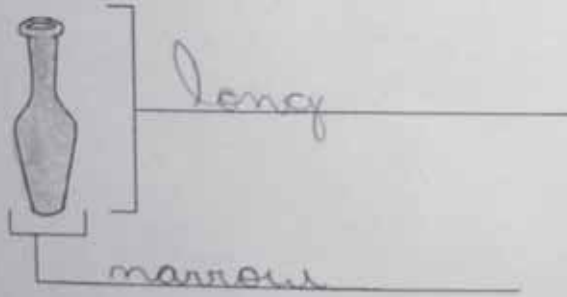


dish

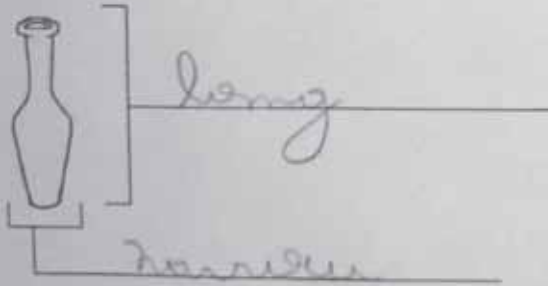


jar

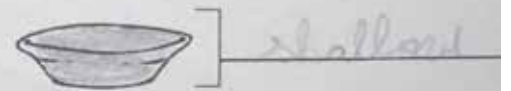
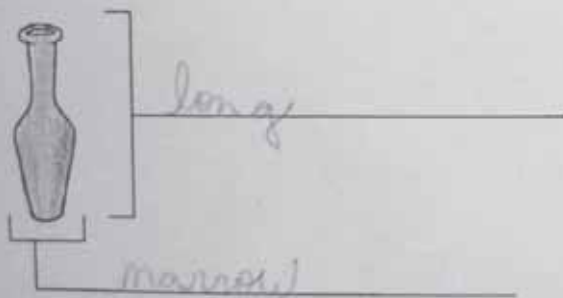
THINGS CHARACTERISTICS



THINGS CHARACTERISTICS



THINGS CHARACTERISTICS



The fox and the stork



There was a fox and a stork who were good friends. One day the fox invited the stork to dinner.



When the stork arrived to dinner the fox served a soup in a very shallow dish.

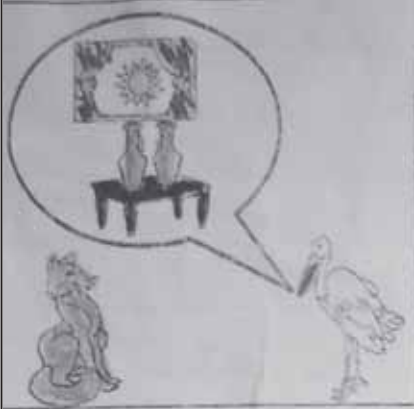


The fox lapped up the soup easily, but the stork with his long bill just dipped the point of the bill in the soup.

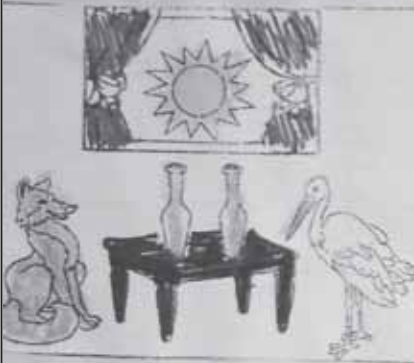


So the stork went home hungry.





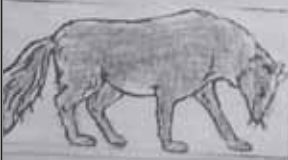
The stork invited the fox to lunch.
And the fox accepted the invitation.



Next day, the fox went to stork's house to lunch, but the stork served the meal in a long and narrow jar.

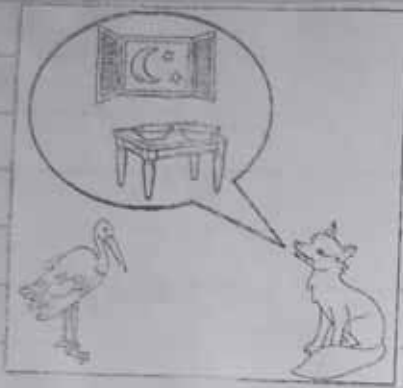


So the stork could eat the meal easily, but the fox didn't eat anything.

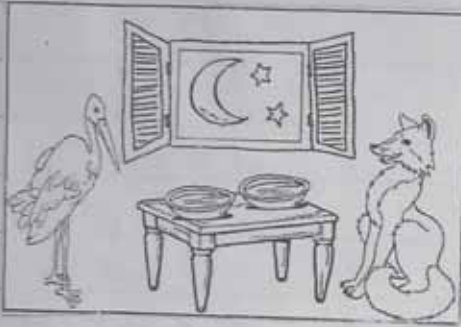


Then the fox went home very hungry.

The fox and the stork



There was a fox and a stork who were good friends. One day the fox invited the stork to dinner.



When the stork arrived to dinner the fox served a soup in a very shallow dish.



When the stork arrived to dinner the fox served a soup in a very shallow dish.



So the stork went home hungry.



The Fox and the stork



There were a fox and a stork who were good friends. One day the stork to dinner.



When the stork arrived to dinner the fox served a soup in a very shallow dish.



The fox lapped up the soup easily, but the stork with her long bill just dipped the point of the bill in the soup.



So the stork went home hungry.



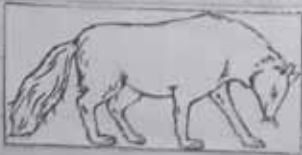
The stork invited the fox to lunch.
And the fox accepted the invitation.



Next day, the fox went to stork's
house to lunch but the stork served
the meal on a long and narrow table.



So the stork could eat the
meal itself, but the fox didn't
eat anything.



then the fox went home hungry.

ANEXO 2 - Histórias usadas na Narração

The Ugly Duckling

Once upon a time a mother duck was waddling by the lake, when she found a big egg.

- Oh! I must have misplaced one of my eggs. - said Mother Duck. So, using her bill, she pushed the egg back to her nest, where she sat on it and its five brother and sister eggs.

One day the eggs hatched, and out popped six little ducklings. Five of them were yellow and cute. One of them was gray with a long neck. He was the ugliest duckling Mother Duck had ever seen. But the Mother Duck loved him, and his brothers and sisters duck too. So they waddling by the lake every day together.

But there were other ducks that lived in the lake, and they always said:

- What an ugly duckling!

- He is so strange!

- He is different!

So the Ugly Duckling could stand it no longer and he decided took to the forest. The forest was very dangerous, there were many wild animals. The ugly duckling felt very lonely and missed his mother, brothers and sisters. But he walked by the forest looking for a place to live for a long days.

Came the summer, it was so hot, and the Ugly duckling was tired but he didn't desist to looking for a place to live. One day The Ugly Duckling saw some different birds swimming on a lake. They were gray with a long neck and beautiful narrow bill.

"They are so beautiful," thought the Ugly Duckling. "But I am so ugly. They can't see me." So the Ugly Duckling stayed hidden in the brushes. But one of them saw him and said:

- Look at that beautiful bird.

- Oh! He is a swan! – said the other

- Me a swan? Just like you? – asked the Ugly Duckling

- Yes, you are. Come here.

The Ugly Duckling followed the swan into the lake and looked down into the water at his reflection. he swan was right - That Ugly Duckling had grown into a beautiful swan!

Baseado na versão de Amy Peters

Disponível em: <http://www.netplaces.com/fairy-tales/magical-animals/the-ugly-duckling.htm>

The lion and the mouse

A Lion was sleeping peacefully when he was woken by a little mouse running up and down upon him. This soon the Lion caught the mouse and opened his big jaws to eat the little mouse

- Please, please don't eat me! - supplicated the mouse.

- If you let me go I'll never forget it. I may be able to do you a good turn in the future to repay your kindness.

- You, do me a favour? - roared the Lion with laughter.

- This is the funniest thing I've ever heard.

- I can't eat you now. Go on. So the mouse ran away.

Some weeks later, the lion was caught in a net. The little mouse was walking nearby and saw the Lion trying to get free.

The mouse started to gnaw the net, to save the lion.

So the mouse said:

- I know you didn't believe me, but I told you I could help you one day.

- Thank you my little friend. I won't forget that lesson - said the Lion.

Little friends may prove to be great friends.

Baseada na versão de Oban

Disponível em: <http://www.planetozkids.com/oban/legends/lion-mouse-aesop-fable.htm>

The Fox and the stork

There was a Fox and a stork who were good friends. One day the fox invited the stork to dinner.

When the stork arrived to dinner the fox served a soup in a very shallow dish. The Fox lapped up the soup easily, but the stork with her long bill just dipped the point of the bill in the soup.

So the stork went home hungry, but invited the fox to lunch in her house. And the fox accepted the invitation.

Next day, the fox went to stork's house to lunch, and the stork served the meal in a long and narrow jar. So the stork could eat the meal easily, but the fox didn't eat anything, and went home very hungry.

One bad turn deserves another.

Disponível em: <http://www.aesops-fables.org.uk/aesop-fable-the-fox-and-the-stork.htm>

ANEXO 3 - Transcrição das aulas analisadas

Narração das históriasO leão e o rato

(conversas na língua materna)

P: “The title of the fable is: The Lion and the mouse”

L, B: “O leão e o rato”

P: “Yes, Now repeat: the Lion and the mouse”

Todos: “The lion and the mouse”

P: “Who is the lion?”

Todos: “o leão”

P: “And the mouse?”

Todos: “o rato”

P: “So, let’s start. A lion was sleeping peacefully (fazendo gestos)...”

B: “O leão estava dormindo...”

P: “peacefully means: tranquilamente”

L: estava dormindo tranquilamente.

P: “When he was awoken

R: acordou

P: “When means: ‘quando’”

P: “(continuando): By a little mouse... (fazendo gestos)

L: “Bem pequeno mouse?”

P: “(continuando): The mouse was running... (fazendo gestos)”

L: “correndo?”

P: and down upon him... (fazendo gestos)

H: “pulando no lion?”

P: “(continuando): This soon the Lion caught the mouse (fazendo gestos)”

B: matou ele

L: catou o rato

P: “(repetindo): The Lion caught the mouse (fazendo gestos)

L: pegou

Todos: pegou o rato

P: “and open (fazendo gesto) his big jaw”

L: “abriu a boca bem grande?”

Voices misturadas: “abriu a boca grande”

R: “abriu a boca bem grande”

P: “to eat (fazendo gesto)”

B: engoliu

L: engoliu, comeu

H, A: “e comeu”

P: “The little mouse”

B: “para comer o rato”

P: “Vamos ver o que aconteceu” (mostrando a figura)

P: Please, please!... (fazendo gestos de perdão)

L: “Por favor, por favor”

P: “... Don’t eat me!” (fazendo sinal de comer)

Todos: “Não me coma, por favor”

P: “Yes. (continuando): Supplicated the mouse.”

L: “Suplica? Sei lá” (não tem certeza interpreta por ser uma palavra cognata e pela cena)

P: “Yes, suplicou, implorou. Very good”

P: “Então ele fez uma proposta para o leão. (continuando): If you let me go, I will never forget it

(ninguém se manifesta)

P: “se você me deixar ir, eu nunca vou esquecer. I may be able to do you a good turn in the future to repay your kindness.”

(ninguém se manifesta)

P: “e no futuro poderei retornar o favor, para recompensar a sua bondade.”

A: “como fala bondade?”

P: “Kidness. Kidness means “bondade”

A: “Kidness”

P: “(gargalhando): You? Do me a favor?”

L: “Eu..”

R: “Deixa eu falar, deixa eu falar”

L: “... te fazer um favor?”

R: “Você? Fazer um favor pra mim?”

P: “Yes”

P: “(gargalhando) This is the funniest thing I’ve ever heard.”

(ninguém se manifesta)

P: “essa é a coisa mais engraçada que eu já ouvi”

(comentários e risadas das crianças)

P: “(continuando): “I can’t eat you now”

L: “Eu não vou te comer”

R: “Deixa eu falar, deixa eu falar: “Eu não vou te comer”

P: “Yes. (continuando): Go on”

L: “pode ir”

B: “vai embora ratinho”

P: “Yes. (repete); Go on”

L: “Go on”

P: “So the mouse ran away (mostrando a figura)

L: “correu”

P: “yes” (continuando): Some weeks latter”.

(ninguém se manifesta)

P: Algumas semanas depois. The Lion was caught in a net (mostrando a figura).”

R: “ficou preso numa rede”

P: “so the mouse...”

L: “O rato”

P: “was walking...”

L: “andando”

B: “passeando”

P: “by the forest”

B: “na floresta”

L: “na floresta”

P: “Heard the lion... (fazendo gestos)”

Todos: ouviu o leão

P: “so the mouse started to gnaw the net (mostrando a figura)”

L: “roeu a corda”

B: “roendo a rede”

P: “so the mouse started to. Começou a...?”

Todos: “roer”

B: “a rede”

R: “a net”

P: “What means net?”

Todos: “a rede”

P: “(repetindo): So the mouse started to gnaw the net to save the lion”

L: “soltou o leão”

P: “Olha só o que o rato falou com o leão”

P: “I Know you didn’t believe me”

(ninguém se manifesta)

P: “Eu sei que você não acreditou em mim”

P: “(continuando): but I told you I could help you one day?”

(ninguém se manifesta)

P: “mas eu não te falei que poderia te ajudar um dia?”

P: Então o leão disse:

P: “(continuando): Thank you my little friend”

B: “obrigada”

L: “Obrigada... é obrigada pequeno amigo, meu pequeno amigo”

P: “I wont forget this lesson”

(ninguém se manifesta)

P: “Eu nunca vou esquecer essa lição.”

O patinho feio

(Conversas na língua materna)

P: “The title of the Fairy Tale is: The Ugly Duckling (mostrando o patinho)”

P: “One day... “

L e H: “... um dia”

P: “...the mother duck was waddling by the lake.”

H: “a mãe pata”

L: “ela estava nadando...”

H: “a mãe pata tava nadando”

P: “When she found...”

B: “...ela encontrou”

P: “... a big egg.”

L: “um grande...”

B: “grande”

L: “um ovo grande”

P: “What happened?”

H: “ela encontrou um ovo grande

P: “when she found a big...?”

L: “egg”

P: “very good”

P: “(continuando): Oh, I must have misplaced one of my eggs”

H: “vou pegar esse ovo pra mim?”

R: “Nossa!”

R: “Oh! Será que alguém abandonou o filho?”

H: “Preciso devolvê-lo?”

P: “Eu devo ter perdido um dos meus ovos.” “(repetindo): Oh, I must have misplaced one of my eggs”

P: “So using her bill...”

A: “bico”

P: “she pushed the egg... (movimentando a pata na água)”

L: “arrastou o ovo até o ninho”

P: “... to the nest”

R: “para o ninho dela”

P: “O que ela fez?”

H: “Ela empurrou o ovo até o nest.”

P: “In the nest there were five eggs”

L, H: “ela tinha cinco ovos?”

P: “Now the mother duck have six eggs. Quantos ovos?”

L: “six”

P: “Many days passed”

L: “alguns dias depois”

R: “algum tempo depois”

P: “One day the eggs hatched (mostando a figura)

H: os ovos chocaram

P: “one day...”

R: “um dia”

P: “(repetindo)...the eggs hatched.”

A: “os ovos chocaram”

P: “and out popped six little ducklings”

H: “E nasceram seis...”

L: “nasceram seis pequenos patinhos?”

P: “Five of them were yellow and cute (fazendo gesto)”

L: “cinco patinhos eram amarelos e fofos? Sei lá.”

A: “cinco patinhos eram amarelinhos e fofinhos”

P: “ One of them was gray... (apontando para um deles)”

H: “um era verde, cinza”

P: “with a long neck”

H: “com um grande pescoço”

R: “com um longo pescoço”

P: “He was the ugliest duckling Mother Duck had ever seen”

B: “ele é estranho?”

H: “achou ele diferente?”

P: “ugliest”

A: “achou ele feio”

P: “Yes, ele era o patinho mais feio que ela já tinha visto. He was the ugliest. Ele era o mais feio”.

L: “você ensinou a gente a falar feio”

P: “Yes, ugly means feio.”

P: “Ccontinuando”: But...”

L: “mas”

P: “mother duck loved him. What means love?”

L, R: “amor”

P: “Mother duck loved him”

H: “amou ele”

P: “and his brothers and sisters ducklings loved him too.”

H: “Também amava ele.”

P: But..

H: “mas”

P: “... there were other ducks that live in the lake”

H: “outros patos”

P: (repetindo) There were other ducks that live in the lake”

L: “mas outros patos...”

P: “live means ‘viviam, moravam’”

L, H: ‘viviam no lago’”

R: “que moravam no lago”

P: “(continuando): And they always say:”

P: “What an ugly duckling!”

L: “Que patinho feio?”

R: “Nossa, que patinho feio!”

P: “The other said: - He is so strange”

L: “Ele é estranho?”

R: “Ele é muito estranho”

P: “The other said: - He is different”

Todos: “Ele é diferente”

P: “So, one day the ugly duckling took to the forest.

B: “fugiu”

P: “Fugiu para onde?”

A: “pra floresta”

P: “The Forest was very dangerous”

A: “ele estava com medo, assustadora”

P: “Dangerous means perigosa

P: “There were many wild animals. O que tinha na floresta?”

A: animal selvagem

P: “many wild animals (fazendo gesto)”

A: “um monte de animais selvagens”

P: “but...”

L: “mas”

P: “... the ugly duckling walking by the forest looking for a place to live for a long days.
(movimentando o patinho na floresta)”

L: caminhou pela floresta?

P: Yes. Looking for a place to live. Looking for means ‘procurando’

H: “procurando um lugar pra viver?

P: “Many months passed”

R: “Alguns meses passaram”

P: “ One Day the Ugly Duckling saw some different birds swimming on a lake.”

L: “viu uns cisnes no lago?”

H: “nadando no lago?”

P: “ Birds means ‘pássaros, aves’. (repetindo):Saw some different birds”

L: “viu uns pássaros diferentes”

P: “They were gray...”

H: “cinza”

P: “...with a long neck and beautiful narrow bill.”

L: “com um longo pescoço e um bonito bico?”

P: “Yes (repetindo) with a long neck and beautiful narrow bill.”

P: “One of them saw the Ugly duckling and said: Oh! He is a swam!

L: “Oh! Um cisne!

P: “And the ugly duckling asked: I am a swam?”

L: “Eu sou um cisne?

P: Yes, you are. Come here (fazendo gesto)”

H: “sim”

P: “come here (fazendo gesto)”

R: “vem aqui”

P: “So the ugly duckling saw his reflection into the water (mostrando a figura)”

H: “viu o reflexo dele”

P: “The ugly duckling had grown into a beautiful swan”

L: “viu um bonito cisne?”

P: “ O patinho feio cresceu e se tornou um bonito cisne”

P: “ Very good”

The fox and the stork (04/08/2011)

(conversa em língua materna sobre as férias)

P: “the fable is: The Fox and the stork (apontando para a figura dos animais)”

H: “A raposa e a cegonha?”

P: “Yes. The Fox and the stork.”

Todos: “The fox and the stork”

P: “There were. There were means: ‘existiam”

P: “There were a fox and a stork who were big friends.

L: “Amigas?”

H: “existia a raposa e”

B: “a cegonha”

H: “... a cegonha...”

L: “eram amigas?”

H: “... eram grandes amigas?”

P: “Yes, very good”

P: “One Day the Fox invited the stork to dinner”

R: “eles queriam comer”

L, A: “estavam com fome?”

P: “Look at the picture”. What happen?”

H: “a raposa tava pensando”

P: “Pensando? O balãozinho de pensamento é assim?”

P: “Esse balão é de?”

H: “Ela tava falando alguma coisa” (in)

P: “O que será que ela tava falando. Look at the Picture”

R: “Ela ta falando pro outro e... ela vim na noite pra entrar na casa dos outro e comer toda a comida”.

L: “uma festa?” (dedução a partir da figura)

A: “a raposa convidou a cegonha pra...” (construindo o significado)

B: “uma festa?” (não tem certeza)

A: “... pra ir na casa dela é... comer na casa dela?” (construindo o significado)

R: “ comer comida?”

P: “Very good (repetindo): The fox invited the stork to have dinner. What means dinner?”

H: “Para um jantar” (afirma confiante, altera a voz)

P: “Very good”

P: Porque que é jantar?

H: “Porque ta a noite”

P: “Yes, very good”

P: “When the stork arrived to dinner. When means: ‘quando’. (repetindo): When the stork arrived to dinner, the fox served a soup. What means soup?”

Todos: “sopa”

P: “(continuando) in a very shallow dish” (apontando para a figura do prato)

H: “Comeu a sopa da cegonha?”

P: “Look at the Picture”

P: “Shallow means: ‘raso’. The fox served the soup in a very shallow dish”.

H: “ela serviu...”

L: “num prato raso”

A: “ela serviu num prato raso”

P: “Yes, very good”

P: “(continuando) The Fox lapped up the soup easily (fazendo gestos)”

A: “comeu tudo?”

H: “comeu toda a sopa”

P: Yes, easily. Easily means: ‘facilmente’.

P: “(continuando) But...”

L, B: “Mas”

P: “the stork...”

L, H: “a cegonha”

P: “... with her long bill (fazendo gestos)”

L: “longo bico”

A, H: “longo bico”

P: “(continuando) Just dipped the point of the bill (mostrando a figura)”

H: “não conseguiu comer?”

L: “O bico...”

(silêncio ninguém se manifesta)

P: “(repetindo): But the stork just dipped the point of the bill”. Mas a raposa só conseguiu molhar a ponta do bico.

P: “(continuando): So the stork went home hungry (fazendo gestos)”

R: “a cegonha ficou com fome”

P: “went home. Home means: ‘casa’”

L: “foi pra casa com fome”

P: “Yes. (repetindo): Went home hungry.”

P: “But...”

H: “mas”

P: “The stork invited the fox to lunch in her house.”

L: “convidou a raposa...”

A: “para almoçar”

P: “Yes. Porque almoçar?”

H: “porque ta de dia”

P: “very good”

- P: “(continuando): next day...”
- L: “no outro dia”
- P: “the fox...”
- Todos: “a raposa”
- P: “... went to the stork’s house.”
- A: “comeu...”
- P: “went to the stork’s house”
- R: “chegou na casa...”
- P: “stork’s house (apontando para a cegonha)”
- L: “chegou na casa da cegonha”
- P: “to lunch”
- H: “para almoçar”
- P: “(continuando): And the stork served the meal in a long and narrow jar. Meal means: ‘refeição’
- (ninguém se manifesta)
- P: “(repetindo): And the stork...”
- L: “a cegonha”
- P: “served the meal”
- L, H: serviu...
- H: “a refeição”
- P: ” in a long and narrow jar (fazendo gestos)”
- R: “longo jarro?”
- P: “Long and narrow (fazendo gestos) jar”
- A: estreito
- P: “Yes, narrow means: estreito, fino.”
- P: “(continuando): So the stork could eat the meal easily (fazendo gestos)”
- B: “a cegonha...”
- L: “a cegonha comeu tudo?”
- P: “But the Fox...”
- H: “mas a raposa..”
- P: “... didn’t eat anything (fazendo gestos)”
- H, L: “não conseguiu comer”
- P: “and went home very hungry (fazendo gestos)”
- L: “foi pra casa com fome”

H: “foi embora com fome”

P: “Yes, very good.”

Atividades escritas

Atividade 1: vocabulário

P: “What is the title of the fable?”

Todos: “the fox and the stork”

P: “very good. Let me see, my helper today is”

Várias vozes: “eu, eu”

P: “my helper today is A.”

R: “It’s sunny”

P: “fist write the?”

Todos: “name”

R: “depois coloca a date, né, teacher”

P: “Yes. The date”

P: “class How’s the weather today?”

Todos: “It’s sunny”

(as crianças conversam enquanto preenchem o cabeçalho da atividade)

P: “Now look at this picture”

B: “vocabulário”

P: “vocabulary. What means ‘vocabulary’?”

R: “ABC

H: “vocabulário”

P: “the vocabulary about the fable”

R: “história

P: “vocabulary about the”

H, B: “Fable” (pronúncia quase correta)

P: “fable, very good”

P: “who is it? (apontando para a figura da raposa)”

A: “the stork”

H: “the fox”

P: “Yes, the fox. Let’s write”

(as crianças escrevem a palavra em inglês)

P: “who is the other animal?”

Todos: “stork”

P: “Quem se lembra: What the fox served to the stork?”

H, R: “soup”

P: “yes, soup”

B: “que é sopa”

P: “yes, soup means sopa”

P: “where, the fox served the soup to the stork? Where means “onde”

R: “shallow dish”

P: “this is the? (apontando para a figura do prato)

R: “dish?”

P: “And the stork served the meal to the fox in a ?”

R: “jar?”

P: “yes? What means jar?”

R, A: “jarro”

P: “the jar was...?”

H: “shallow?”

P: “shallow?”

R: “raso?”

P: “shallow?”

R: “não, o ‘jar’ era fundo”

P: “The jar was long and...?”

M: “longo e fino”

P: “narrow”

P e alunos: “long and narrow”

P: “long and...?”

Todos: “narrow”

P: “very good”

Atividade 2: escrita da fibula

(explicação em língua materna sobre a tarefa)

P: Vamos relembrar: “What is the title of the fable?”

Todos: “The Fox and the stork”

(os alunos procuram o título utilizando como pistas as palavras que já conhecem graficamente: fox e stork)

P: “Qual a primeira cena? Look at the Picture”

(as crianças identificam as palavras pela figura)

L: “a Fox convida a stork pra jantar na casa dela”

P: “Yes. Quais palavras vão nos ajudar a achar a frase?”

B: “Fox”

A: “stork”

P: “What else?”

P: “The fox and the stork were big...?”

L, H: “friends”.

P: “Yes, friends. What else?”

P: “The fox invited the stork to...?”

M: “dinner”

P: “Very good. Dinner”. Ok let’s write”

(as crianças procuram a frase)

P: “Qual é a próxima cena?”

L: “a stork entra na casa da fox...”

H: “e depois ela vê os pratos raso”

P: Quais as palavras que vão nos ajudar a achar a frase? Look at the Picture”

(as crianças identificam as palavras pela figura)

L: “stork”

P: “What else?”

B: “tem fox”

H: “soup”

P: “Soup. What else?”

H: “shallow dish”

P: very good (H) shallow dish. Ok let’s write”

(as crianças procuram a frase)

P: “Vamos para a próxima cena”. Quais são as palavras

A: “tão comendo”

P: “Quem tá comendo”

A: “A stork e a fox”

P: “The stork?”

H: “A fox ta comendo e a stork não consegue

P: “Yes. Vamos relembrar a história: The stork Just dipped the point of the...?”

A: “molhar a ponta do bico”

P: “(repetindo): The stork Just dipped the point of the..?”

B: bill?

P: “Yes, very good. Let’s writte.”

(procurando a frase)

P: “Vamos para a quarta cena. Quais palavras vão ajudar. Look at the Picture. ”

R: “ Ela foi embora com fome”

P: “Yes.”

L: “a stork. Ela foi embora morrendo de fome”

P: “fome in english is...?”

H: “hungry? (pronuncia quase correta)”

P: “Hungry, very good”. Mas prestem atenção porque tem duas frases parecidas, e só tem uma palavra que vai diferenciar uma da outra.

R: “já sei, é stork”.

P: “Yes, the stork went home...?”

Todos: “hungry”

(procuram a frase)

P: “Próxima cena. Look at the picture. What happen?”

M: “ A stork está convidando a fox para o lunch”

P: “Very good? The stork invited the Fox to lunch. Então vamos ver quais palavras tem na frase?”

M: “Fox, stork e lunch”

P: “Very good”

(procuram a frase)

P: “Próxima cena”. Look at the picture?”

M: “ A Fox estava sendo servida pela stork”

P: “ The Fox served the meal in a...?”

A: “jar”

P: “Yes, the jar was...?”

M: “ele é ‘long”

P: “long and...?”

L: “narrow? (pronúncia quase correta)”

P: “Yes, very good”

(procuram a frase)

P: “Próxima cena. Vamos lá? What happen?”

M: “A fox não consegue comer”

P: “The Fox didn’t eat anything (fazendo gestos). Qual é a outra palavra que vai ajudar?”

(ninguém se manifesta)

P: “(repetindo): The fox didn’t eat (fazendo gesto)”

L: “eat?”

P: “Yes, eat means...?”

L: “não conseguiu comer?”

P: “Comer. Eat means: “comer”

P: “Última cena.”

M: “Teacher, na última a fox vai embora com fome”

P: “Yes the fox went home...?”

H: “hungry”

(finalização com cada um lendo um trecho da fábula para a turma)

Temas Transversais

Aula 1: Conversa sobre o conto

(conversas em língua materna)

P: Quem se lembra da história que contei semana passada?

A: The Ugly duckling?

H: Ah! é Ugly Duckling

P: Yes,

P: “ And What is the subject of the fairy tale: Ugly Duckling”?

P: “What means subject?”

L: “assunto?”

P: “Yes, very good. What is the subject of the fairy tale: Ugly Duckling? ”

H: “é sobre o duck que só descobriu que ele era um lindo swan quando tava grandão”

P: “and the other ducks that lived in the lake (mostrando a figura), what they say to the ugly duckling? (apontando para a boca)”

H: “zombava dele”

P: “what they say (apontando para a boca) to ugly duckling”

H: “different”

P: “Yes, he was different. What else?”

L: “ele era ugly”

P: “yes, he was ugly. What else?”

R: “different”

P: “he was... strange”

H: “Isso dai, tava na ponta da língua”

P: “So what the other ducks that lived in the lake say to the ugly duckling?”

R: “Que ele era ugly”

H: “different”

P: “and?”

H: “strange”

(conversa sobre o tema na língua materna)

2ª aula (conversa sobre o tema e explicação da tarefa)

P: “Hoje vamos fala um pouco sobre algumas diferenças”

P: Look at this phrase: Everybody is different. What it means?

B: “As diferenças”

L: “Algumas diferenças?”

H: “Pessoas diferentes?”

P: “Tem uma palavrinha que já conhecemos, qual é?”

R: “different”

P: “What means everybody?”

(silêncio ninguém se manifesta)

P: “Everybody means ‘todos, todo mundo’”

H: “ah! de todo mundo odeia o Chris, né?” (intertextualidade: pois há um seriado cujo nome é: Everybody hates Chris)”

H: “até que no final fala...”

H, L: “everybody hates Chris (cantarolando como no seriado)”

(comentários das crianças sobre o seriado)

P: “Ok. Let’s go: Everybody is different”

L, H: “Todos são diferentes.”

P: “(lendo a frase no quadro): There are, what means there are?”

P: “There are means: “existem”

P: “So let’s read: There are wellchair users (mostrando a figura de cadeirante)”

L: “é usuário de alguma coisa, de cadeira de roda?”

P: “Mas como chamamos a pessoa que não tem o movimento das pernas e precisa da cadeira de rodas.”

R, B: “cadeirante”

(explicação na língua materna sobre o termo correto)

P: “cadeirante in english is wellchair user”

Todos: “wellchair user (as crianças repetem)”

P: “Ok, there are indigene people (mostrando a figura)”

H, L: “indígena”

P: “There are (ênfase) indigene people”

H: “existem...”

L: “indígenas...”

P: “people means: “pessoas”

H: “existem pessoas indígenas (expressa-se confiante)”

(Explicação sobre o termo correto, indígena e não índio)

P: “(retomando): Other difference: There are black people”

L: “Existem pessoas...”

R, A: “pessoas negras”

(comentários das crianças sobre situações de preconceito)

P: “(retomando): There are tall people (mostrando a figura)”

L: “Pessoas altas”

H, B: “existem pessoas altas.”

L: “e como fala baixo?”

P: “short people”

L: “There... are... short people, tá certo? (pronúncia quase correta)”

P: “Yes, very good”

P: “Other difference. There are visually impaired”

L: “deficientes visuais”

H, M: “Existem deficientes visuais”

P: “There are fat people”

Todos: “Existem pessoas gordas.”

P: “There are Just this differences? Just means apenas, somente. (repete): There are just this differences?”

Todos: “no”

R: “pode ser magrelo”

M: “exite pessoas ‘differents’ no cabelo...”

(as crianças perguntam sobre outras diferenças e como se fala em inglês, após a conversa são oferecidas explicações sobre a tarefa)

3ª aula (retomada da conversa e finalização da tarefa)

P: Vamos relembrar as diferenças pra gente terminar a atividade. O que nós aprendemos?

M: “pessoas ‘differents’”

P: “Everybody is?”

Todos: “different”

R: “Todos são diferentes”

P: “Yeh, everybody is different. Or no?”

Todos: “sim”

P: “What are the differences?”

P: “there are...?”

A: “black people”

P: “what else? There are...?”

Vozes misturadas: “vizu...” (tentando ler a palavra)

R: “impaired (pronuncia quase correta)”

P: “visually impaired. What means visually impaired?”

M: “ah!! Já sei deficiente visual”

P: “Yes, very good. What else?”

P: “there are...?”

H, L: “short people”

P: “What means short people?”

M: “existem pessoas pequenas”

B: “baixas”

P: “What else?”

R: “There are... tall people (pronuncia quase correta)”

P: “Yes, What means tall people”

M: “pessoas altas”

P: “Very good. What else? There are...?”

Todos: “Wellchair users (tentam ler em inglês)”

P: “wellchair users. What means wellchair user?”

L: “cadeirante”

P: “Yes, other difference?”

H: “fat people”

P: “There are?”

H: “fat people”

P: “What means fat people?”

B: “pessoas gordas”

M: “obesos”

P: What else?

Vozes misturadas: “tentando falar indigene people.”

B: “indigene people”

P: “There are?”

H, B: “indigene people”

P: “What means indigene people?”

M, A: “pessoas indígenas”

(são dadas orientações para finalização do cartaz.)