



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPT. DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

Análise de material didático de língua inglesa
voltado para crianças em um contexto local
da Rede Municipal de Ensino

Rachel Machado

Brasília – D.F.
2008

RACHEL MACHADO

**ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA
VOLTADO PARA CRIANÇAS EM UM CONTEXTO LOCAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª.Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos.

Brasília – D.F.
2008

RACHEL MACHADO

**ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA
VOLTADO PARA CRIANÇAS EM UM CONTEXTO LOCAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - UNB
Orientadora

Prof. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos – UFBA
Examinador Externo

Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UNB
Examinador Interno

Prof. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos – UNB
Suplente

Brasília, 16 de junho de 2008.



Vista interna do pátio de uma escola municipal – Novembro 2007

(Foto tirada pela autora-pesquisadora)

“A busca constante da minha existência e, portanto de minha inserção no mundo é movida por atos que me colocam na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. Existo e ganho minha individualidade à medida que desvelo e vivencio o plexo de significados atribuído ao meu mundo, pelos outros e por mim. Falo, ouço, escrevo, leio; volto-me ao outro, comunico-me. Situo-me com os outros; busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem – sem ela inexistiria a possibilidade de expandir minhas experiências e de participar da transformação da cultura.”

Ezequiel Theodoro Silva
In: *Elementos da Pedagogia da Leitura*



Dedico esta pesquisa ao meu pai, Delfino, e minha mãe, Maria José, por serem minhas fontes de amor e inspiração e por me apoiarem em tudo que faço. Aos meus irmãos, Virginia e Gabriel, e meus cunhados, Ricardo e Luciana, por demonstrarem orgulho por tudo que desenvolvo, me dando forças para eu querer alcançar sempre mais. Ao meu amado, Eládio, por compreender que nem sempre pude estar ao seu lado em prol do mestrado, desta pesquisa e do programa de ensino da língua inglesa para crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha Prof^ª Dr. Cynthia Bell, minha querida orientadora, que com o seu sorriso confortante, sua experiência e sabedoria, me ajudaram a trilhar esse caminho da pesquisa em Lingüística Aplicada.

Agradeço à Prof^ª Dr. Maria Luiza Ortiz, pela sua energia contagiante e humildade e por compartilhar publicações interessantes sobre material didático que muito contribuíram para esta pesquisa.

Agradeço ao Prof^º. Gilberto Chauvet, à Prof^ª Percília Santos e ao Prof^º. José Carlos Paes de Almeida Filho, professores doutores da Universidade de Brasília, por também fazerem parte desta minha trajetória com seus ensinamentos únicos e reflexões fantásticas. Há um pouco de cada um de vocês em mim e nesta pesquisa.

Agradeço a todos os participantes (professores e diretores municipais, funcionários da Secretaria de Educação - em especial à Nilda da Fonseca e Eliane Porto - e crianças do município) que concordaram em fazer parte deste estudo ou cooperaram de alguma forma com ele.

Agradeço a toda equipe, em especial ao Joseph Castellanos, da escola de idiomas Interchange English School (IES) de Luziânia, pelo apoio na produção do material didático “Time for English” e pelo suporte nesta minha jornada do mestrado.

Agradeço aos meus parentes (Regina, Cláudia, Tio Alfredo e Tia Silvinha, Eliane, Thaís, etc.) que nos bastidores torceram por mim nesse processo.

Agradeço a todos os meus colegas de mestrado, em especial, Leandro Rodrigues, Giuliana Brossi, Cecília Freitas, Carmen Alarcão e Denise de Felice, que muitas vezes me ajudaram no dia-a-dia das aulas e nos trabalhos que desenvolvemos.



*Vista externa de uma escola municipal – Out. 2007
(Foto tirada pela autora-pesquisadora)*

Sumário:

Resumo.....	12
Abstract.....	13
Capítulo 1.....	14
1. A pesquisa.....	15
1.1 Introdução.....	15
1.2 Justificativa.....	17
1.3 Contextualização da questão da pesquisa.....	18
1.3.1 O Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (PELIC).....	19
1.3.2 A comunidade escolar e o perfil das escolas municipais.....	21
1.4 Objetivos da Pesquisa.....	23
1.5 Perguntas de Pesquisa.....	25
1.6 Procedimentos de Pesquisa.....	26
1.7 Organização da Dissertação.....	26
Capítulo 2.....	28
2. Referencial Teórico.....	29
2.1 História do ensino de LE no Brasil:.....	29
2.1.1 A LE no Império e na Primeira República.....	30
2.1.2 O ensino de línguas de 1930 a 1969.....	31
2.1.3 O ensino de línguas após 1970 até os dias atuais.....	34
2.1.4 O hoje do ensino de línguas para crianças.....	36
2.2 O processo ensino/aprendizagem de línguas na criança:.....	37
2.2.1 O ensino de línguas para crianças.....	37
2.2.1.1 A função formativa das Línguas Estrangeiras.....	39
2.2.1.2 A importância do ensino da língua inglesa.....	39
2.2.1.3 O ensino da língua inglesa: escola pública e escola particular – a questão da exclusão social.....	42
2.2.2 As diferenças entre ensinar crianças, jovens e adultos.....	44
2.2.3 A aprendizagem da criança segundo a psicologia.....	48
2.2.3.1 O desenvolvimento da linguagem nas crianças.....	48
2.2.3.2 O desenvolvimento do pensamento da criança segundo Piaget.....	51
2.2.3.3 O desenvolvimento da linguagem da criança segundo Vygotsky.....	54
2.2.4 A aprendizagem da criança segundo a lingüística.....	62
2.3 A questão cultural do ensino de línguas.....	64
2.3.1 O que é cultura?.....	64
2.3.2 A ação da cultura enquanto identidade.....	68
2.3.3 Língua e Cultura.....	70
2.3.4 A importância da cultura no ensino de línguas.....	72
2.3.5 A questão do estereótipo.....	74
2.4 Princípios e práticas do ensino de LE (para crianças):.....	75
2.4.1 Abordagem enquanto força que orienta a ação de ensinar línguas.....	76
2.4.1.1 Abordagens Normativas: plataformas educacionais.....	77
2.4.1.2 Abordagem Estrutural no ensino de LE.....	81
2.4.1.3 Abordagem Comunicacional no ensino de LE.....	86
2.4.2 Procedimentos metodológicos.....	89
2.4.3 Planejamento.....	90
2.4.4 Produção de Materiais.....	94
2.4.5 Avaliação.....	95

2.5	Pressupostos teóricos do material didático.....	97
2.5.1	Conceito e política do livro didático.....	97
2.5.2	Análise do livro didático.....	99
2.5.3	Elaboração do livro didático.....	100
2.5.4	Conceitos psicolinguísticos para elaboração do livro didático.....	101
2.5.4.1	Aquisição.....	101
2.5.4.2	Cognição.....	103
2.5.4.3	Percepção.....	103
2.5.4.4	Memória.....	104
2.5.5	Conceitos sociolinguísticos para elaboração do livro didático.....	105
2.5.5.1	Variedade linguística.....	105
2.5.5.2	Mistura de variedades.....	105
2.5.5.3	A competência comunicativa e seus componentes.....	105
2.5.5.4	Preconceito linguístico.....	106
2.6	Fechamento do Capítulo 2.....	106
Capítulo 3.....		108
3. Apresentação do material didático “Time for English”.....		109
3.1	Definição do Público-Alvo e Contexto de Ensino.....	109
3.2	Análise de necessidades e objetivos de ensino.....	110
3.3	Habilidades e competências propostas para o material “Time for English”.....	111
3.4	Concepções dos autores.....	113
3.5	O processo de elaboração dos livros “Time for English”.....	117
3.5.1	Tempo de elaboração.....	117
3.5.2	Abordagem geral que norteia o material.....	117
3.5.2	Planejamento do conteúdo.....	118
3.6	Aspectos técnicos.....	120
3.6.1	Os Personagens.....	120
3.6.2	Capa e Layout.....	121
3.6.3	Ilustrações.....	121
3.6.4	Acessibilidade e Durabilidade.....	122
3.6.5	Instruções.....	122
3.6.6	Manual do professor.....	124
3.6.7	Organização do conteúdo.....	124
3.6.8	Vocabulário.....	129
3.6.9	Estrutura.....	129
3.6.10	Interação.....	129
3.7	A questão cultural no material “Time for English”.....	130
3.8	Avaliações realizadas pelos alunos do município em 2007.....	134
3.9	Fechamento do Capítulo 3.....	135
Capítulo 4.....		136
4. Metodologia utilizada para a análise do material “Time for English”.....		137
4.1	A natureza e o caráter do estudo.....	137
4.2	Os participantes da pesquisa.....	138
4.2.1	Secretaria de Educação.....	138
4.2.2	Professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino.....	139
4.2.3	Diretores de escolas.....	139
4.3	Instrumentos de Pesquisa.....	139
4.3.1	Questionários aplicados aos professores de inglês.....	141
4.3.2	Observação das aulas de inglês nas escolas municipais.....	142
4.3.3	Notas de campo realizadas no decorrer do PELIC em 2007.....	142

4.4 Análise do material didático.....	143
4.4.1 Critérios de avaliação da adequação do material didático.....	143
4.4.2 Guia de Avaliação do material didático.....	144
4.5 Fechamento do Capítulo 4.....	146
Capítulo 5.....	147
5. Análise do material didático “Time for English”.....	148
5.1 Análise do material conforme notas de campo realizadas durante o PELIC 2007.....	148
5.1.1 Os professores nos encontros para acompanhamento pedagógico	149
5.1.2 Os diretores das escolas municipais.....	151
5.1.3 Os funcionários da Secretaria de Educação.....	152
5.2. Análise do material segundo os questionários dos professores de inglês do município.....	153
5.2.1 Resultado dos questionários por questão.....	154
5.2.2 Análise dos resultados dos questionários por tema.....	160
5.3 Análise do material com base nas observações de aula.....	163
5.4 Resultado da análise do material didático após triangulação dos dados.....	166
Capítulo 6.....	169
6. Conclusões e Direcionamentos.....	170
6.1 Reflexões sobre o referencial teórico desta pesquisa e sua relação com o contexto do PELIC e o material didático “Time for English”.....	170
6.1.1 “Time for English” e o ensino de línguas para crianças	172
6.1.2 A questão cultural nos livros “Time for English”.....	174
6.2 O material didático para o ensino de língua inglesa em uma rede municipal de ensino: descrevendo limitações, articulando objetivos e possíveis expansões.....	176
6.3 Considerações Finais.....	180
Referências Bibliográficas.....	184
Anexos.....	192
ANEXO 1. Calendários Escolares do Município de 2007.....	193
ANEXO 2. Avaliações:	195
2.1 Provas escritas.....	196
2.2 Modelo de Projeto Final.....	202
ANEXO 3. Questionários aplicados aos professores (modelo)	203
ANEXO 4. Tabelas dos resultados dos questionários aplicado aos professores.....	210
ANEXO 5. Comentários feitos pelos professores sobre o material didático.....	212
ANEXO 6. Observação de aulas: análise de uso do material “Time for English”.....	216
ANEXO 7. Amostras dos livros “Time for English” 1 e 2.....	222

Lista de Tabelas:

TABELA 1.1	Número de aluno que estudam inglês por ano (série) escolar.....	21
TABELA 1.2	Perfil das Escolas Municipais por Região.....	22
TABELA 2.1	Principais Conceitos de Piaget.....	52
TABELA 2.2	Os Quatro Estágios do Desenvolvimento Cognitivo por Piaget.....	53
TABELA 2.3	O desenvolvimento da fala por Vygotsky.....	60
TABELA 2.4	Os Quatro Estágios do Desenvolvimento Cognitivo por Vygotsky.....	61
TABELA 2.5	Síntese: Plataformas Educacionais.....	80
TABELA 2.6	Os Seis Estilos Cognitivos.....	103
TABELA 4.1	Perguntas do questionário aplicado aos professores de inglês da Rede Municipal de Ensino.....	145

Lista de Figuras:

FIGURA 1.1	Justificativas e Objetivos Específicos do PELIC.....	20
FIGURA 1.2	Circuito completo para a elaboração do material didático para o ensino da língua inglesa para crianças da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de Goiás.....	25
FIGURA 2.1	Quantidade de falantes não nativos em proporção a falantes nativos no mundo atual.....	40
FIGURA 2.2	Porcentagem da presença da língua inglesa na comunicação escrita, nos computadores e na Internet.....	40
FIGURA 2.3	Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 2005).....	75
FIGURA 2.4	Objetivos de Aprendizagem de LE (Almeida Filho, 1996).....	93
FIGURA 2.5	Os componentes da competência comunicativa (Canale & Swain, 1980)....	105
FIGURA 3.1	Aspectos Culturais encontrados nos livros “Time for English” (Parte I)....	131
FIGURA 3.2	Aspectos Culturais encontrados nos livros “Time for English” (Parte II)....	132
FIGURA 3.3	Aspectos Culturais encontrados nos livros “Time for English” (Parte III)...	133
FIGURA 4.1	Triangulação dos dados da pesquisa.....	140
FIGURA 5.1	Número de professores que concordam que as quatro habilidades são trabalhadas nos livros “Time for English”	160
FIGURA 5.2	Número de professores que concordam que os conteúdos nos livros “Time for English” estão relacionados com o contexto cultural do aluno.....	161

RESUMO

A Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de Goiás resolveu melhorar a área de ensino de inglês, entre outras medidas, elaborando e implantando um material didático voltado especificamente para a cultura das crianças nessa rede de ensino. Esta pesquisa tem como objetivo analisar esse material didático de língua inglesa, elaborado com base nas necessidades do contexto local, teorias relevantes, formação continuada de professores dentro de um programa de ensino de línguas e resultados da 1ª fase de sua implantação. A pesquisa apresenta dados sobre o uso do material didático através de observações de aula, questionários aplicados aos professores de inglês da rede municipal de ensino e notas de campo coletadas a partir de conversas com diretores das escolas e funcionários da Secretaria de Educação do município em questão. Os resultados demonstram que o material didático em análise já obteve grandes avanços em relação ao foco de cultura e da abordagem de ensino de línguas para crianças e traz reflexões para a elaboração de um novo material didático que será produzido em 2009 para ser utilizado a partir de 2010 nas escolas municipais.

Palavras-chave: material didático, crianças, inglês como língua estrangeira, cultura.



*Vista externa de uma escola municipal – Outubro, 2007.
(Foto tirada pela autora-pesquisadora)*

ABSTRACT

A Municipal School District in the interior of the State of Goiás, Brazil, decided to improve its English as a Foreign Language (EFL) program, by among other things, developing and implementing teaching material created specifically for the children's local culture. The purpose of this study was to analyze the teaching material, based on local needs, relevant theory, ongoing teacher training in the EFL program, and results of this first stage in the implementation process. Data were collected on use of the material, by class observations, teacher questionnaires, and discussions with school administrators and workers in the Office of Education in the municipality. Analysis of the data showed the teaching material has yielded good results related to the aspect of culture and the EFL teaching approach for children. Recommendations are made for continued improvement of the teaching material, with a new edition to be produced in 2009 and implemented in 2010 in the municipal schools.

Key-words: teaching material, children, English as a foreign language, culture.

Capítulo 1

Capítulo 1

A pesquisa

A pesquisa



*Mural de entrada de uma escola municipal
Novembro, 2007.*

1

*“(...) Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender...
que educasse seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento
físico e sadio. Normal.*

*Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a
natureza, o ar, a matéria, as plantas,
os animais, seu próprio corpo. Deus.
Mas que ensinasse primeiro pela observação,
pela descoberta, pela experimentação.*

*E que dessas coisas lhes ensinasse não só conhecer,
como também a aceitar, a amar e preservar. (...)”*

1 – A Pesquisa

“O grande papel composto da língua estrangeira é basicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando”

Almeida Filho (2005, pág.41)

1. 1. Introdução:

No início de 2006, houve a inclusão da disciplina de Língua Estrangeira Moderna – a Língua Inglesa para as séries iniciais, do 3º ao 5º anos, do Ensino Fundamental em um município do interior de Goiás, onde esta pesquisa foi realizada. O intuito era de expandir a grade curricular para oferecer uma disciplina que até então era oferecida apenas nas escolas particulares da região. Todavia a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal tem encontrado grandes dificuldades das quais se destacam a falta de professores qualificados e ausência de um material didático apropriado para cada série. Apesar do programa de ensino do inglês já ter sido lançado e efetivado no Ensino Fundamental das escolas públicas, há vários fatores que ainda estão em discussão. Por exemplo:

- 1) Formação Continuada do Professor (proficiência do professor, metodologia apropriada, etc.);
- 2) Recursos Pedagógicos (principalmente o material didático);
- 3) Números de alunos por turma (que tem sido na média de 40 por sala);
- 4) Carga horária (que tem sido uma vez por semana por 45 minutos);
- 5) Status da disciplina ‘Inglês’ (importância dada à disciplina pela instituição, professores e a comunidade);
- 6) Currículo Local (criada pelo Município com as preocupações locais).

Para esta pesquisa nos preocupamos principalmente com os recursos pedagógicos, ou seja, com o material didático que está sendo utilizado no programa o qual foi produzido por nós¹ em 2007. De acordo com Prahbu (1988 *Apud* MENDES, 2002, p. 195), “um material deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às

¹ O material didático para o ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Ensino foi produzido por mim, Rachel Machado, autora-pesquisadora desta dissertação e pelo meu colega de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Leandro Rodrigues, que também apresenta sua dissertação de mestrado em 2008.

necessidades de professores e alunos, levando em consideração os esquemas prévios dos alunos e os insumos fornecidos pelo professor”. Ajustes, modificações e adaptações só podem ser feitos por quem participa do processo e conhece as peculiaridades daquela situação de ensino-aprendizagem.

Para elaborar um material didático para o ensino da língua inglesa para crianças, é preciso pensar em várias questões como a forma, o conteúdo informativo, a metodologia, o planejamento pedagógico, o manual do professor, os recursos auxiliares, entre outros.

Além disso, há a preocupação em trabalhar a questão cultural no material didático. Brown (1994, p.195) diz que “uma língua é parte de uma cultura, e a cultura é parte da língua, as duas são intrinsecamente interligadas, de modo que não se pode separar uma da outra sem perda do significado de uma delas.” Assim, uma vez que ensinar uma língua estrangeira é também ensinar cultura, será importante fazer não só uma pesquisa teórica sobre o tema, mas saber como a cultura ou as culturas são abordadas no material didático.

Talvez o mais importante de todo esse programa de ensino da língua para os alunos da Rede Municipal de Ensino não seja simplesmente ensinar as estruturas gramaticais da língua inglesa, mas sim ter o contato com outros sistemas de valores, compreender que há outras formas de pensar o mundo e de comunicar-se, saber que cada língua tem gestos e movimentos corporais próprios e que o padrão de entonação do falante carrega significado, entender que as línguas usam diferentes elementos gramaticais para descrever o mundo, enfim, compreender que há muito mais para se descobrir e saber além das fronteiras do nosso país. Tal abordagem intercultural traz benefícios individuais assim como para a sociedade, pois aumenta o campo de visão, diversifica opiniões, torna os indivíduos mais tolerantes e capazes de lidar com as diferenças.

Assim, o presente trabalho tem como proposta fazer uma análise do material didático denominado “*Time for English*”, criado por esta pesquisadora-autora, utilizado atualmente no **Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (doravante PELIC)**² para o ensino de inglês como língua estrangeira do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de Goiás com 180.000 habitantes, próximo à capital federal³ do Brasil.

² O PELIC foi criado em 2006 pela Secretaria de Educação e implantada através de uma lei municipal para garantir o ensino de língua inglesa para as crianças da Rede Municipal de Ensino.

³ É importante ressaltar essa característica de que é uma cidade próxima à capital federal (Brasília) para entender que além das crianças que nasceram na cidade, há muitas crianças que vieram de outras partes do Brasil que também estão estudando nas escolas públicas do município, principalmente em seus subúrbios. Apesar de ser uma cidade com mais de 250 anos de idade, esta se tornou também *cidade-dormitório* depois da construção de Brasília. Como o material tem várias preocupações, entre elas a questão cultural, o perfil (origem, identidade, visões, etc.) desses alunos é de relevância para a presente pesquisa.

1. 2. Justificativa:

O interesse por uma pesquisa deste gênero surgiu a partir de um curso de extensão para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de inglês do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino que ministrei na Secretaria de Educação nessa cidade do interior de Goiás no período de outubro a dezembro de 2006. Nesse curso pude observar a vontade do município e dos professores de levar o projeto do ensino de inglês para as crianças do 3º ao 5º anos adiante, melhorando-o através de cursos e acompanhamentos de profissionais da área do ensino de línguas. Após alguns dias do início do curso de extensão, a Secretaria de Educação me convidou⁴ para produzir o material didático em questão desta pesquisa que foi dividido em duas fases. Na primeira fase, produzimos um material para ser utilizado em 2007⁵ para testes, o qual é objeto de estudo desta pesquisa. Na segunda fase, iremos produzir um material didático mais completo (livro-texto, caderno de atividades, manual do professor e material de suporte) que será utilizado em todo o município a partir de 2010. Assim, para a elaboração do material em sua segunda fase, pretendemos utilizar os resultados desta pesquisa.

Devido à necessidade de se conhecer mais sobre a elaboração e produção de um material didático para o ensino de inglês para crianças, vimos também através desta pesquisa buscar uma fundamentação teórica que nos ajudasse a produzir um material de qualidade, o que não é uma tarefa fácil uma vez que os referenciais teóricos disponíveis têm como foco o ensino a partir do 6º ano (ou chamada 5ª série até 2006). Além disso, há a questão do ensino de línguas para crianças no contexto da escola pública, requisitando pesquisas com teorias e resultados específicos, podendo ser considerado um trabalho diferenciado e relevante para o contexto atual diante da proporção que o ensino da língua inglesa no ensino fundamental cresce no nosso país.

Ao recebermos o convite para elaborar o material, questionamos o porquê da Secretaria de Educação daquela cidade não escolher os livros didáticos que já existem no mercado brasileiro. Esclareceram que os livros didáticos existentes são muito caros, difíceis de trabalhar no contexto das escolas municipais e que não abordam a cultura como se gostaria, ou seja, os livros existentes de forma geral não exploram a cultura nacional e de

⁴ A Secretaria de Educação pediu-me que elaborasse o material didático para o PELIC e por ter consciência de que era muita coisa para se fazer em pouco tempo, convidei o colega Leandro Rodrigues do curso de mestrado da UNB para me ajudar. A partir desse momento da pesquisa, quando referirmos a ‘nós’ autores, estaremos nos referindo a esta autora –pesquisadora e ao colega citado.

⁵ Como o novo material ainda será elaborado, os livros “Time for English” ainda estão sendo utilizados em 2008 na sua primeira versão, mas com uma nova revisão realizada em janeiro deste ano.

outros países de maneira relevante para os alunos e também não exploram a cultura local⁶. Como na cidade há gráficas que trabalham para produção de material em geral para o município e como a Secretaria de Educação possui uma equipe de profissionais que podem estar colaborando com esse processo de produção, uma vez que já o fazem com outras disciplinas (costumam produzir, por exemplo, livros sobre a história e costumes locais), optaram por produzir o próprio material para o ensino de língua inglesa que atendesse melhor às necessidades do município a um custo mais baixo.

1.3 Contextualização da questão da pesquisa:

O material didático “Time for English” foi criado para atender o PELIC (Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças). Assim, para compreender em que contexto o material foi criado, é importante compreender alguns aspectos do PELIC, tais como: o motivo pelo qual foi criado, os objetivos específicos que pretende alcançar e o perfil das escolas onde está inserido.

Porém, antes de apresentarmos o PELIC, é extremamente importante termos em mente durante toda esta pesquisa **a proposta do PELIC em relação ao material didático**, ou seja, as condições requisitadas pela Secretaria de Educação para a produção desse material para a sua 1ª fase. **A proposta do PELIC em relação aos livros didáticos “Time for English” 1 e 2 foi:**

- a) Os livros didáticos deveriam **unificar o ensino dessa língua em todas as escolas**, ou seja, todos os professores deveriam seguir basicamente o mesmo conteúdo que constava no material;
- b) Os livros didáticos deveriam **apresentar estruturas apropriadas para as crianças de escola pública**;
- c) Os livros didáticos deveriam **abordar elementos culturais**, tais como: identidade regional; rotinas diárias; socialização (família, escola, etc.); festividades locais, nacionais e internacionais, entre outros.

⁶ Como o município possui nas escolas de seus subúrbios muitas crianças que vieram de muitos outros estados do Brasil, explorar a cultura local no material de inglês é uma forma de promovê-la, o que é uma preocupação da Secretaria de Educação.

1.3.1 O Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (PELIC)⁷

A iniciativa do PELIC iniciou-se com um projeto que surgiu da Divisão de Ensino, Departamento da Secretaria de Educação do atual governo municipal (2005-2008). A prefeitura municipal realizou um estudo para avaliar a situação educacional no município, detectando as principais dificuldades encontradas pelos professores e alunos e, a partir de uma reflexão coletiva e vontade pública, algumas diretrizes foram estabelecidas para melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas. Uma das ações priorizadas foi o PELIC, que objetiva possibilitar aos alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino o acesso ao conhecimento da língua inglesa.⁸

De acordo com o projeto piloto do PELIC, as justificativas de implantar o estudo da língua inglesa na rede municipal de ensino são:

- Mitigar o índice de evasão escolar
- Criar condições que proporcionem aos alunos da rede municipal de ensino a inclusão social (para minimizar as diferenças entre escolas públicas e particulares)
- Desenvolver habilidades e competências.

O projeto piloto do PELIC afirma que a linguagem se desenvolve com mais eficácia durante a infância e que a mesma tem uma função social e comunicativa de vital importância durante a formação do educando⁹. Uma das razões que justificam para o ensino da língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental é a idade, pois dos sete aos onze anos, a criança encontra-se no período ‘operatório concreto’, que, conforme Piaget, “é o estágio onde a criança fica mais comunicativa”. Nesta fase a criança já começa a formular hipóteses observando-se um aumento do pensamento lógico e uma interação social mais afetiva. Na escola, o aluno está em constante interação com outros colegas e professores, o que torna a aprendizagem da língua inglesa algo que desperta a curiosidade, interesse e motivação dos mesmos. Para que os alunos construam um conhecimento mais sólido a respeito da língua inglesa, é necessário que as aulas sejam bem lúdicas e com uso de recursos

⁷ Até 2006, o nome do projeto que envolvia o ensino de inglês para as crianças do município era “Projeto Time for English”. Com a pesquisa para esta dissertação, percebi que tínhamos que chamar o ‘projeto’ de ‘programa’, já que já existia há dois, e dissociar o nome do programa do material didático. Assim, sugeri chamar o programa de ‘PELIC’ e manter o nome do projeto “Time for English” no material didático.

⁸ É importante lembrar que a educação infantil e a educação fundamental (ciclo 1) são responsabilidades da prefeitura municipal. Do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e o ensino médio, a responsabilidade é do governo do Estado.

⁹ Não havia bibliografia no projeto que identificasse a teoria defendida.

audiovisuais, onde o principal objetivo é fazer com que o educando tente se expressar na língua em estudo.¹⁰

O projeto piloto do PELIC apresenta como objetivo geral “implantar a disciplina de inglês no 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede municipal de ensino”. O mesmo apresenta como objetivos específicos:

- a) possibilitar o ensino da língua inglesa de forma dinâmica e interativa aos alunos;
- b) corroborar com a compreensão de outras culturas e de sua própria;
- c) aprender um vocabulário básico da língua inglesa aumentando-o gradativamente;
- d) expressar-se com pronúncia e entonação adequada;
- e) ouvir, ler e escrever palavras e frases em inglês;
- f) despertar o interesse pela língua inglesa.

Podemos configurar as justificativas e os objetivos do PELIC da seguinte forma:



Figura 1.1 – Justificativas e Objetivos Específicos do PELIC¹¹

¹⁰ Texto retirado da ‘Fundamentação Teórica’ e ‘Justificativa’ do Projeto Piloto do PELIC

¹¹ Figura desenvolvida pela autora-pesquisadora.

1.3.2 A comunidade escolar e o perfil das escolas municipais

Segundo levantamento¹² feito pela Secretaria de Educação através da prefeitura do município do interior de Goiás onde foi realizada esta pesquisa, o município conta com 40 (quarenta) escolas de ensino fundamental (1º ao 5º anos) atendendo 18.470 (dezoito mil, quatrocentos e setenta) alunos, dos quais 12.000 estão inseridos no PELIC, destinado para o ensino de inglês aos alunos do 3º, 4º e 5º anos. Os outros 6.000 alunos não estudam inglês por estarem no 1º ou 2º anos¹³ ou estão no Projeto “Mãos Unidas”¹⁴, para o qual o horário de inglês foi cedido.

O quadro a seguir apresenta a quantidade de alunos distribuídos por ano escolar segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município em questão em dezembro de 2007:

3º ano	4.561
4º ano	3.705
5º ano	3.736
TOTAL	12.002

Fonte: *Secretaria de Educação (Dezembro de 2007)*.¹⁵

A comunidade escolar é composta por 45% de famílias de baixa renda e 70% dos alunos têm pais que concluíram apenas a primeira fase do Ensino Fundamental. Em fevereiro de 2008, pedimos novas informações sobre o perfil das escolas e nos forneceram os seguintes dados nos quais podemos perceber o aumento do número de alunos e a inauguração de mais três escolas em relação aos dados fornecidos em 2007:

¹² Dados colhidos na própria Secretaria de Educação do município em julho de 2007.

¹³ O governo municipal pretende inserir os primeiros anos no programa de inglês futuramente, mas a preocupação dessas séries nesse momento é com a alfabetização das crianças na língua materna: o português.

¹⁴ O Projeto ‘Mãos Unidas’ foi implantado em 2007 para ajudar alunos que estão no 4º ou 5º anos que têm dificuldade de aprendizagem ou não foram bem alfabetizados. O projeto surgiu com o intuito de prepará-los melhor antes de chegarem à Rede Estadual de Ensino (6º ao 9º anos), pois muitos desses alunos não sabem ler ou escrever direito.

¹⁵ Tabela desenvolvida pela autora-pesquisadora.

Tabela 1.2 Perfil das Escolas Municipais por Região

REGIÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	CARACTERÍSTICAS GERAIS
Zona Rural	6	49	1.093	• Famílias de baixa renda; os pais apresentam baixo nível de instrução ou nenhuma instrução. Em geral, as crianças são bem comportadas.
Central	9	117	4.074	• Famílias de maior poder aquisitivo; pais de melhor nível de instrução que os de outras regiões. A disciplina dos alunos deixa a desejar, pois os pais são permissivos.
Setor	6	84	3.789	• Famílias de baixa renda; os pais possuem baixo nível de instrução; algumas crianças são menores infratores, mas a maioria apresenta bom comportamento.
Próximas à BR	8	100	3.370	• Famílias de baixa renda; pais de pouca ou nenhuma instrução e muitas famílias são desestruturadas; em geral os alunos são indisciplinados.
Entorno	14	173	7.115	• Famílias de baixa renda e de pouca ou nenhuma instrução; muitas famílias são desestruturadas (pais que usam drogas e/ ou se prostituem); os alunos são indisciplinados; muitas crianças moram com os tios ou avós. Alguns alunos são menores infratores.
TOTAL	43	523	19.441	

Fonte: *Secretaria de Educação (Fevereiro de 2008)*¹⁶

Como podemos perceber na tabela, a maioria das famílias é de baixa renda com vários problemas que vão desde pais que não têm muita instrução (não podendo na maioria das vezes ajudar seus próprios filhos na escola) até o uso de drogas e a prostituição. Tais problemas geram outros como um baixo aproveitamento dos estudos dos filhos e a própria evasão escolar.

Segundo a Secretaria de Educação, um dos maiores problemas da rede municipal de ensino é a evasão escolar. Esta é uma grande preocupação, pois cada brasileiro que vai à escola e repete várias vezes a mesma série ou mesmo não repetindo o ano (uma vez que a lei permite que o aluno passe de ano mesmo não estando apto), o aluno sai da escola sem ter aprendido o que devia, depois de perder ali vários anos, torna-se um brasileiro a mais despreparado para a vida. Ele estará condenado a ser um cliente dos programas de renda mínima, de cesta básica, das frentes de trabalho e outros nesta linha, ou seja, será sempre dependente do Estado ou da sociedade. Por outro lado, por maior que sejam a pobreza e a ignorância dos pais, se uma criança ou adolescente consegue ir adiante com os estudos, ali,

¹⁶ Tabela desenvolvida pela autora-pesquisadora.

naquela vida, rompe-se o ciclo de reprodução da pobreza, o despreparo total não passa de uma geração para outra.

Assim, há uma grande necessidade de melhorar a educação e a Secretaria de Educação tem um papel fundamental neste processo. Por isso é importante criar programas como o “PELIC”. O PELIC sozinho não conseguirá dar solução à situação da evasão escolar, mas o intuito é de que os alunos tenham cada vez mais prazer de ir à escola e de ter um maior acesso ao conhecimento também por meio de uma língua estrangeira. Programas como o PELIC precisam existir para ajudar nesse processo de romper o ciclo de reprodução da pobreza. Além disso, este é um programa novo que desperta interesse e curiosidade nas crianças e até mesmo nos pais, já que eles começam a ver os filhos segurando os livros de inglês, fazendo atividades, exercícios, tarefas e alguma prática oral em inglês.



*Vista interna de uma escola municipal – Novembro, 2007.
(Foto tirada pela autora-pesquisadora)*

1. 4. Objetivo de Pesquisa:

Esta pesquisa tem como **objetivo** fazer **uma análise do material didático “Time for English”**, elaborado por esta autora-pesquisadora junto com seu colega de mestrado, utilizado atualmente para o ensino de língua inglesa nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de Goiás **para verificar se está adequado à proposta¹⁷ do PELIC em relação ao material didático** a fim de corroborar na elaboração de um futuro material didático para esse ensino que começará a ser utilizado a partir de 2010.

¹⁷ A proposta do PELIC em relação ao material didático está no início do item 1.3 desta pesquisa.

Para isso, foi feito primeiramente um levantamento bibliográfico relevante para a elaboração do material didático para o ensino de língua inglesa para as séries iniciais do ensino público. Neste levantamento foi incluso um relato do processo histórico do ensino de línguas com o intuito de compreender o motivo de programas de ensino de línguas para crianças estarem surgindo em nosso país. Também foi feito uma busca por teorias para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem de línguas para crianças, segundo a Lingüística Aplicada e áreas afins (como a Lingüística, a Psicologia e a Educação), e sobre material didático para estabelecer conceitos, princípios, critérios e outras considerações para a análise e o processo de elaboração do material didático.

Depois da bibliografia levantada, foram apresentados o material didático “Time for English” como foi inicialmente produzido e a metodologia na qual a análise realizada se baseou. Logo em seguida, foi feita uma análise do material “Time for English” através da triangulação de dados a fim de obter resultados que possam ajudar na concepção e criação de um novo material didático que será utilizado a partir de 2010. Espera-se que esta pesquisa possa ser útil para pesquisadores e autores na elaboração de um material didático de inglês para crianças do ensino público uma vez que ainda não é fácil encontrar no mercado brasileiro um material apropriado para esse tipo de público-alvo.

É possível perceber a necessidade ou relevância da existência de objetivos e embasamento claros e bem definidos para a elaboração de um material didático com uma preocupação cultural, a fim de atingir resultados positivos nos programas de ensino de língua estrangeira para crianças. Acreditamos que para se obter bons resultados nos programas em geral e no Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (PELIC) – programa abordado nesta pesquisa – é necessário primeiramente compreender seus objetivos, elaborar um material didático para testes, observar o material em uso e, a partir dos resultados com base em um abrangente referencial teórico, elaborar e produzir um novo material didático de qualidade adaptado ao contexto do PELIC. Por questão de tempo, esta pesquisa tem como objetivo apresentar o material “Time for English”, coletar e verificar alguns resultados desse material didático e propor algumas idéias para a concepção de um novo material, ou seja, focaremos nas etapas 3, 4 e 5 do circuito completo do processo apresentado na seguinte figura:

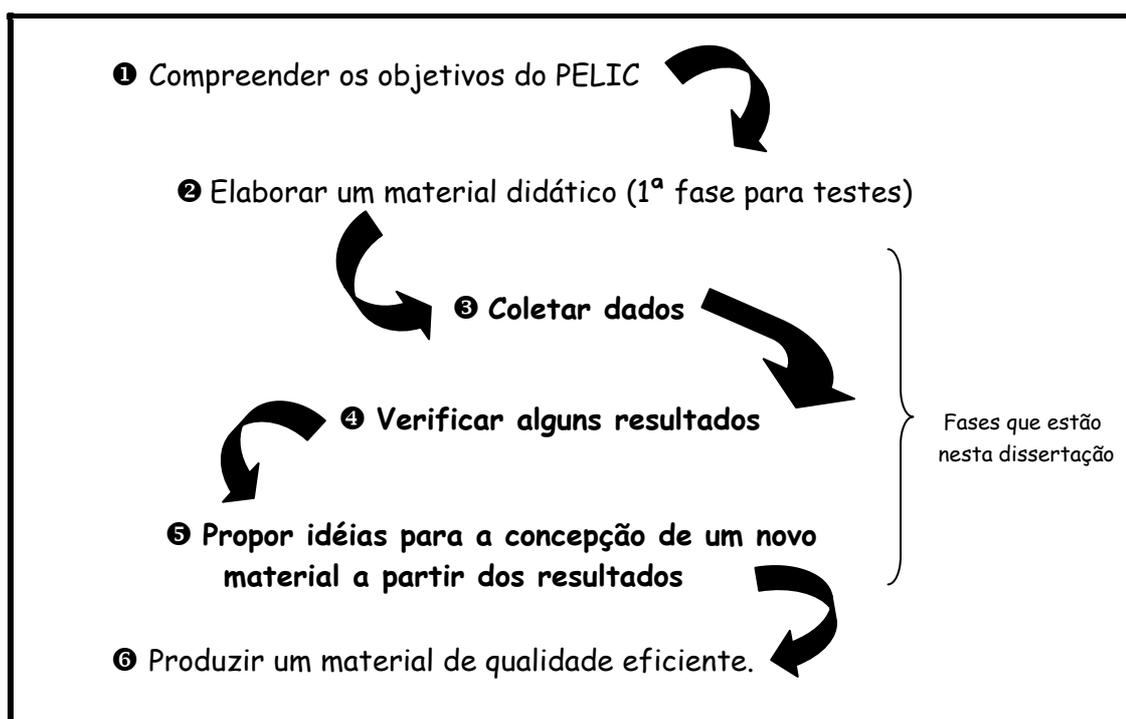


Figura 1.2 – Circuito completo para a elaboração do material didático para o ensino da língua inglesa para crianças da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de Goiás.¹⁸

Esta pesquisa tem como objetivo final realizar uma análise de um material didático utilizado para o ensino da língua inglesa em uma cidade no interior de Goiás onde o Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (PELIC) está em andamento. Como foi anteriormente citado, espera-se que os resultados aqui obtidos possam contribuir, de forma específica, para a elaboração de um novo material de qualidade a ser utilizado a partir de 2010 em todo o município em questão, e de forma geral, para professores de línguas e, principalmente, outros pesquisadores e autores de livros didáticos da área de ensino de línguas para crianças na Rede Pública de Ensino.

1. 4. Pergunta de Pesquisa:

Considerando o foco de pesquisa exposto anteriormente, foi selecionada uma questão como orientadora da pesquisa que expõe dúvidas e inquietações sobre o material didático elaborado para o ensino da língua inglesa do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

¹⁸ Tabela desenvolvida por esta autora-pesquisadora.

PERGUNTA DE PESQUISA:

- **O material “Time for English” está adequado à proposta¹⁹ do PELIC em relação ao material didático?**

Com a resposta dessa pergunta, esperamos verificar se estamos no caminho certo para a elaboração de um novo material que ajude no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa das crianças neste município a partir de 2010.

1. 5. Procedimentos da Pesquisa

Para este estudo foi feito um levantamento de dados para conhecer o PELIC no município, a apresentação do material didático “Time for English” e a análise do mesmo. Para a coleta de dados, foram feitas observações de sala de aula para verificar o material existente em uso, reuniões com professores, conversa com diretores, aplicações de questionários e notas de campo. Assim, as etapas desta pesquisa foram:

- 1) Conhecer o PELIC (justificativas, objetivos e proposta em relação ao livro didático)
- 2) Conversar com os professores de inglês nas reuniões quinzenais sobre o material didático (notas de campo)
- 3) Conversar com os diretores sobre o PELIC e o material didático durante visitas às escolas (notas de campo)
- 3) Observar aulas para verificar o uso do material didático.
- 4) Aplicar questionário sobre o material didático aos professores
- 5) Triangular os dados colhidos para obtenção de resultados.

1.6. Organização da Dissertação

No Capítulo 1, apresentamos o contexto de pesquisa relatando sobre o Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (PELIC) para o qual o material didático foi elaborado, mostrando o perfil da comunidade e das escolas municipais. Buscamos justificar a importância de se fazer uma pesquisa como essa uma vez que o material didático se apresenta

¹⁹ A proposta do PELIC em relação ao material didático está no início do item 1.3 desta pesquisa.

na sua primeira fase para testes com o intuito de elaborar um material de ensino de língua inglesa conivente com a realidade do público-alvo para ser utilizado a partir de 2010. Demonstramos que o processo é muito maior do que aquele apresentado nesta pesquisa e, por isso, delimitamos os passos necessários para fazer nesse momento e ajudar o andamento do programa.

No Capítulo 2, procuramos referências teóricas sobre aprendizagem e ensino de línguas para crianças que consideramos relevantes para a elaboração e análise de livros didáticos. Para isso, buscamos amparo nos gêneros discursivos e recorremos a teorias existentes sobre o ensino de LE para crianças, estabelecendo um diálogo entre a Linguística Aplicada (LA) e as Ciências de Contato, dentre elas a Antropologia, a Psicologia e a Educação. Buscamos também teorias e conceitos úteis para a elaboração de materiais didáticos e sobre critérios de avaliação de materiais. Pela dificuldade de encontrarmos pesquisa específica sobre material didático para o ensino de inglês do 3º ao 5º anos no contexto da escola pública, tivemos que adaptar algumas teorias para o contexto desta pesquisa.

No Capítulo 3, apresentamos o material “Time for English” uma vez que é um material que não existe no mercado, pois foi produzido em um e para um contexto específico. Por esse motivo, achamos por bem apresentar o material em seus diversos aspectos, desde a sua concepção até o seu uso, incluindo trabalhos e avaliações realizados pelos alunos.

No Capítulo 4, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa, discorrendo acerca de sua natureza, perfil dos participantes, dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como o procedimento para a análise dos mesmos.

No Capítulo 5, são apresentados as análises e os resultados dos dados coletados através de notas de campo, questionários e observações de aula. Primeiramente, apresentamos os dados do material didático “Time for English” coletados a partir dos participantes envolvidos no PELIC. Em seguida, focamos a análise dos questionários que deram mais voz aos professores de inglês. Posteriormente, apresentamos as análises feitas com o material em uso através das observações de aula. Finalmente, cruzamos os dados por meio da triangulação para obtermos os resultados e respondermos a pergunta de pesquisa.

No Capítulo 6, apresentamos as reflexões finais sobre o material didático “Time for English”. Descrevemos também as limitações da pesquisa e possíveis expansões, apresentamos algumas idéias e mudanças para o novo material didático que será elaborado. Finalizamos a pesquisa com algumas considerações finais e algumas sugestões para trabalhos futuros.

Capítulo 2

Capítulo 2

Referencial Teórico

Referencial Teórico



*Mural montado na parede interna
de uma escola municipal
Novembro, 2007.*

②

*“(...) Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo
sobre a nossa história e a nossa terra
de uma maneira viva e atraente.*

*Eu queria uma escola que lhes ensinasse
a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem com clareza.*

*Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar,
a raciocinar, a procurar soluções.(...)”*

2 – Referencial Teórico

“O Brasil é um país que sabe fabricar carros, submarinos, computadores, televisores, videocassetes, aviões e até mesmo satélites, mas que tem, historicamente, fracassado na tarefa de fabricar cidadãos.”

Darcy Ribeiro

O presente capítulo, que se subdivide em cinco partes distintas, traz a resenha teórica que fundamenta esta pesquisa. Primeiramente, apresentamos um breve histórico sobre o ensino de línguas no Brasil para uma melhor compreensão do que está ocorrendo em nosso país atualmente em relação ao ensino da língua inglesa. Em seguida, apresentamos teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças, incluindo idéias de outras áreas como a lingüística e a psicologia para entendermos melhor como a linguagem se desenvolve nas crianças. Posteriormente, exploramos a questão cultural do ensino de línguas, uma vez que é uma preocupação constante desta pesquisa, a partir das teorias da Lingüística Aplicada – principalmente as que tratam da questão da interculturalidade – e das teorias da área de Antropologia para a compreensão do conceito de ‘cultura’ e ‘língua’. Logo após, apresentamos os princípios e práticas que norteiam o ensino de língua inglesa para crianças tais como: abordagem, planejamento, produção de materiais e avaliações. Finalmente, apresentamos os pressupostos teóricos do material didático para ajudar no processo de apresentação e análise do material em questão desta pesquisa.

2.1 História do ensino de LE no Brasil:

Conhecer a história do ensino de línguas no Brasil neste momento da pesquisa nos ajuda a entender o motivo de prefeituras municipais buscarem cada vez mais inserir o ensino de língua estrangeira para crianças na Rede Municipal de Ensino no cenário brasileiro de hoje. Perceberemos que tomar uma decisão de inserir uma nova disciplina nas escolas faz parte de um processo histórico na procura de um melhor ensino, ou de pelo menos ter um ensino público mais equivalente ao ensino das escolas particulares, tidas hoje por muitos brasileiros, de forma geral, como oferecedoras de um ensino de mais qualidade. Uma vez compreendido o processo histórico, a questão talvez residirá não no fato de se devemos ou não ensinar uma Língua Estrangeira na escola, cuja resposta nos parecerá óbvia, mas em outros pontos, questionar a maneira em que este ensino poderá ser efetuado e como o material didático poderia ajudar no processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

2.1.1 A LE no Império e na Primeira República:

No tempo do Império, o ensino da língua estrangeira ocorria através da catequização dos índios: o português era a língua estrangeira. As primeiras escolas foram então fundadas pelos jesuítas, os quais ensinavam o português para os índios.

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim (chamadas de línguas clássicas) eram as disciplinas dominantes, ensinadas à elite do Brasil que aqui se encontrava. Esse ensino era feito através de exercícios de tradução e de comentários de autores lidos (Franca, 1952). Simultaneamente era ensinada a língua portuguesa – língua falada pela minoria que aqui se encontrava e podendo ainda ser considerada uma língua estrangeira. Foi nessa época que houve a proibição do uso da língua geral Nheengatu (ou também chamada de Tupinambá), falada pela maioria dos brasileiros: pelos povos nativos, em contato com os portugueses, seus descendentes, escravos e mestiços.

Foi apenas com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status*, pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

Durante o Império, o ensino das línguas modernas parecia sofrer dois graves problemas: a falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia era tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. No Império, os alunos estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário. Porém o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do Império.

Segundo Chagas (1957), o ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se voltava ao latim. Entre as línguas figuravam o francês, o inglês, e o alemão, todos de estudo obrigatório, e o italiano como estudo facultativo; o latim e o grego apareciam ainda como estudo obrigatório. Até o fim do regime imperial, este equilíbrio entre línguas clássicas e modernas manteve-se mais ou menos estável, conquanto se reduzisse gradualmente o número de anos destinados a todas as línguas.

Na República, a partir de 1915, o grego foi retirado do currículo. Durante a República, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao

ensino de línguas. Para 47 horas semanais em 1892, chega-se a 19 horas em 1925, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo, e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo.

2.1.2 O ensino de línguas de 1930 a 1969

Após a Revolução de 1930, quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, com a Reforma Francisco Campos, em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. Foram destinadas dezessete horas semanais ao ensino de francês e inglês, nove para o francês e oito para o inglês, da primeira à quarta série e apenas 6 horas para o estudo do latim, totalizando vinte e três horas semanais para o estudo de línguas (Chagas, 1957).

A marcha do ensino já não consiste exclusivamente, como antes, na gramática e na tradução antecipadas à prática do idioma. Assim é que, nos dois primeiros anos, se fazem exercícios “para habituar o estudante ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo ao seu ambiente”, com algum “conhecimento de morfologia por meio do emprego sintático”. Daí por diante, a aprendizagem apóia-se na “leitura e interpretação, pelo método direto, de autores do século XX” e, em seguida, “dos séculos XVIII e XIX”. Permite-se então “o uso excepcional da língua materna”, assim como se toleraram “alguns exercícios graduados de versão e tradução”, com “o emprego moderado do dicionário”, a fim de “por em relevo as semelhanças e dessemelhanças entre dois idiomas”. A esta altura, “para que não se mantenham distantes fenômenos lingüísticos”, aparece a gramática, cujas “regras só se aprenderão indutivamente, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos” (op.cit.). Todavia, pouco de fato foi executado na prática devido ao número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de um programa tão “avançado”.

Foi a Reforma Capanema, em 1942, que dividiu o ensino de jovens em primário, ginásial e colegial, enfatizando uma sólida formação cultural e humanística, e contribuiu para o desenvolvimento de cursos técnico-profissionais. Esta Reforma mantém o prestígio das línguas estrangeiras, colocando, no ginásio, o francês em ligeira vantagem em relação ao inglês. Quatro anos de aprendizagem para o francês e três anos para o inglês. No colégio, o ensino das línguas era feito em dois anos. Assim, a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja,

15,1% contra 10% na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas (Chagas, 1957, p. 116-117).

As instruções dadas levavam em conta a questão metodológica, sendo o “método direto”, embora mais por denominação do que em seu uso real, utilizado por representar “um ensino pronunciadamente prático”, sendo acatado para os idiomas vivos estrangeiros, os seguintes objetivos: “objetivos instrumentais” (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), “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).

No início, o Ministério era o responsável por todas as tomadas de decisões, desde as línguas que seriam ensinadas, o programa a ser desenvolvido, até a metodologia a ser aplicada nas salas de aula. A Reforma Capanema instituiu o que de mais moderno e avançado era considerado na época para o ensino das línguas estrangeiras na escola secundária: o Método Direto. Porém, durante os vinte anos de sua vigência, ajustes e alterações quase que sucessivas tiveram que ser realizadas, não ocorrendo então, a execução do que havia sido estipulado, exceto em raras exceções. Na realidade, o método direto tinha se reduzido novamente ao “leia e traduza”, dado que muita coisa se perdeu no caminho entre o Ministério da Educação e as salas de aula.

Em 1939, por causa do início da 2ª Guerra Mundial foi criado o Método do Exército que ensinava rapidamente uma língua estrangeira para os soldados que iriam guerrear em outro país. Este método apropriou-se de princípios do Método Direto, como o ensino e comunicação na língua-alvo e a gramática ensinada indutivamente.

Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, e a necessidade ou o desejo de se aprender inglês é cada vez maior (Paiva, 2003). Com a produção cultural norte-americana a língua inglesa foi, aos poucos, invadindo o espaço onde predominava a língua francesa, tornando-se, de alguma forma, uma necessidade às populações das grandes cidades.

Em 1950, surge o método audiolingual que se caracteriza pela formação de hábitos, prática de pronúncia e repetição oral. As atividades incluíam diálogos através de imitações e repetições, laboratórios de áudio e fita cassete com diálogos. Porém, ao longo dos anos 1960, ocorrem críticas sobre as bases audiolinguais. Mesmo o já então prestigiado gramático estadunidense Noam Chomsky, num trabalho apresentado em evento acadêmico no ano de 1966, desincentiva a febre de aplicações de sua teoria lingüística (gerativo-transformacional) como forma de resolver questões específicas de ensino de línguas sob o

argumento de que uma boa teoria lingüística não necessariamente se presta a informar matérias de aprendizagem e ensino de línguas (Almeida Filho, 2003).

O cinema de Hollywood e o golpe militar de 1964 trazem a variedade ianque do idioma inglês para as nossas salas de aula. Assim, fatos políticos e econômico-culturais fazem com que a variedade norte-americana da língua estabeleça o seu domínio lingüístico-cultural e a sua permanência inquestionável. Através de acordos e convênios internacionais, oriundos da guerra-fria e do temor norte-americano da expansão do comunismo pela América Latina, o *United States Agency for International Development*, órgão norte-americano de ajuda internacional que atuava basicamente entre os países subdesenvolvidos, estabelece convênios com o Ministério de Educação e Cultura (MEC). Este órgão presta assistência técnica e oferece contribuições financeiras ao MEC para as várias reformas que viriam a acontecer no sistema educacional brasileiro.

O cenário acadêmico nos EUA, embora vibrante, estava fortemente dominado pelo behaviorismo e estruturalismo objetivistas, o que tornava ainda mais improvável o aparecimento de um novo paradigma conceitual para o ensino de línguas. A década de 1960 recebe o forte impacto das idéias de Paulo Freire que embora vocacionado para a alfabetização emancipatória e libertadora de marginalizados, oferece bases inovadoras (como as do ‘Construtivismo’) para a educação sem, contudo, atingir a massa de profissionais engajada no ensino de línguas e mesmo no ensino em geral.

No Brasil, estava sendo formulada a primeira LDB, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, levando treze anos de debate até o texto final. Esta foi publicada, pelo Presidente João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934 (após a criação do Ministério da Educação em 1930).²⁰ A primeira LDB foi seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

²⁰ Informações sobre a história da LDB recolhidas no sítio:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o#Lei_de_Diretrizes_e_Bases_-_1961

A LDB traz um grande avanço para o sistema educacional brasileiro. Porém, enquanto a demanda do ensino da língua inglesa aumentava no país, a LDB de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras (LE) no ensino médio, atual ensino básico, e no ensino secundário, atual ensino médio, e deixava a cargo dos estados incluírem-nas nos currículos. (Paiva, 2003, p.53)

Assim, não só a LDB de 1961, como também a LDB de 1971 ignoraram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências (Paiva, 2003, p.57), o que significou um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no país. Paradoxalmente, a valorização do ensino formal das línguas estrangeiras diminuía quando o prestígio da língua inglesa no país aumentava, não atendendo assim aos anseios da população de se ter mais aulas dedicadas ao ensino de inglês nas escolas.

Ou seja, mesmo a sociedade brasileira reconhecendo a importância do ensino da língua inglesa devido à necessidade política – uma vez que o Brasil e as Américas passaram a ter um maior contato com a língua estrangeira, em especial com o inglês, via transações e relações comerciais, sociais e culturais com os EUA – as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade dessa língua nas escolas públicas, pois havia pouco conhecimento, ou poucos profissionais formados e especializados nesta área, tampouco fomento à pesquisa para o desenvolvimento deste setor.

Devido à falta do ensino de línguas nas escolas, as classes de maior prestígio começaram a procurar cursos de idiomas ou professores particulares a fim de assegurar um ensino de línguas com qualidade. Este fato evidencia a segregação da sociedade, pois as classes de menos prestígio ficam à margem deste conhecimento necessário.

2.1.3 O ensino de línguas após 1970 até os dias atuais

Durante o regime militar (de 1964 a 1984), a classe média começou a retirar seus filhos da rede pública (até então considerada muitas vezes superior ao ensino particular) para colocá-los em colégios particulares. É uma ironia da conjuntura atual que as famílias da elite encarem o ensino básico particular como o caminho mais seguro de garantir uma vaga numa universidade federal ou estadual para o curso superior.

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a 1ª LDB, é publicada a nova LDB (lei nº 9.394) que estabelecia a substituição da nomenclatura ‘1º grau’ e ‘2º grau’ por ‘ensino fundamental’ e ‘ensino médio’. Nessa nova LDB, continua existindo uma base

nacional comum, que deve ser complementada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (Art. 26). Em relação ao ensino de línguas, no Art. 26, parágrafo 5º, encontramos a seguinte lei:

Na parte diversificada do currículo, seria 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.

Também, em relação ao ensino médio, a lei dispõe que dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23:

(...) será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição e o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo das idéias e concepções pedagógicas. (Art. 3º, Inciso III),

Outra questão é a forma como se ensina inglês nas escolas. No geral, o ensino das línguas clássicas, ou seja, o uso de Línguas Estrangeiras no Brasil parece estar mais vinculado à leitura de textos técnicos ou de lazer. A leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato (Walker, 2003, p.40), além de ajudar o desenvolvimento integral do letramento²¹, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (PCN – LE). Os PCNs afirmam em seu primeiro parágrafo que para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar, o que implica o desenvolvimento de todas as competências, tornando contraditória a política de ensino existente.

Há vários problemas no que tange ao ensino da LE moderna no ensino regular público, por exemplo, as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras. Segundo os professores entrevistados nesta pesquisa, alguns problemas que enfrentam são: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio por eles das habilidades orais da língua, material didático reduzido ao giz e livro didático, entre outros. Tais condições podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever como os PCNs (LE,

²¹ *Letramento* aqui significa o uso da escrita como prática social: lê-se e escreve-se para um fim determinado, e não como é concebido pelo senso comum. Ou seja, *letramento* não quer dizer o mesmo que ‘alfabetização’ com muitos pensam.

p.21) afirma. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

2.1.4 O hoje do ensino de LE para crianças

O ensino de línguas tem sido incluído já nas séries iniciais de algumas das escolas da rede pública no Brasil e, há algum tempo, faz parte do plano curricular das escolas particulares. Neste sentido, os professores precisam estar bem preparados. De acordo com Cláudia Rocha (2006), o inglês nas séries iniciais é base para um aprendizado eficiente:

O ensino de línguas estrangeiras deve exercer um papel formador, mas infelizmente, o que se percebe em muitos casos, é que o professor nem precisa falar a língua fluentemente. Basta que ele siga o roteiro preconizado pelo livro didático, com a fórmula da repetição e a abordagem de jogos, músicas e histórias como acessórios ou complementos no curso, ao invés de tomar a língua-cultura como base, ou seja, como foco central e propulsor para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. *(Rocha, 2006)*

Segundo Sara Walker (2003, p.50), “o ensino de inglês do Brasil mostra sinais de mudanças para melhor, apesar da sua tendência tradicional de privilegiar as elites. Para garantir um nível de ensino-aprendizagem que conduza à formação de cidadãos com espírito crítico e capazes de enfrentar o mundo da globalização com um domínio pelo menos razoável da língua inglesa, é preciso mobilizar pais e alunos”. Além disso, o mau aproveitamento dos sete anos de LE (desde o 6º ao 9º anos e depois até o final do Ensino Médio) moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade sem nenhum domínio da língua inglesa. A não obrigatoriedade por muitos anos no Brasil do ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica de carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar. Por esses e outros motivos, é preciso compreender a necessidade de aprender uma língua estrangeira desde a infância para que barreiras sejam quebradas. Uma vez que as crianças tenham acesso ao ensino de línguas no ciclo 1 (2º ao 5º anos) elas chegarão mais preparadas ao ciclo 2 (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental, o que exigirá uma melhoria do ensino da LE no Ensino Médio, tornando-as mais preparadas ao entrar em uma faculdade ou quando apresentarem-se ao mercado de trabalho.

Pesquisadores da área de ensino de LE para crianças (Cameron, 2001; Luz, 2003; dentre outros) mostram que vivenciamos hoje o ressurgimento do ensino de LE para crianças e apontam que o mesmo tem estado em constante expansão, tanto em escolas de idiomas, quanto em escolas da rede primária e todo o mundo. Brewster, Ellis & Girard (2002) mencionam o envolvimento da UNESCO no sentido de efetuar pesquisas e promover encontros voltados para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

Em muitos países da União Européia, África e Ásia, o ensino de inglês como LE para crianças já vem sendo desenvolvido por um período de tempo relativamente longo, seguindo objetivos já mais claramente explicitados e referenciais teóricos mais solidamente construídos. Em contrapartida, em muitos outros países europeus, como também na América do Sul, podemos verificar que a expansão do ensino de LE para crianças tem-se consolidado de forma bastante aleatória. No Brasil, o propósito da aprendizagem de LE para crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental aparenta ser um tema bastante inexplorado. A reconhecida ineficiência do ensino de línguas em grande parte das escolas regulares, em especial do setor público (Walker, 2003; Bohn, 2003, Grigoletto, 2000; entre outros), parece ser um forte empecilho à propagação do ensino de línguas para crianças em unidades escolares municipais ou estaduais. Da mesma forma, as limitações típicas desse contexto, tais como a grande quantidade de alunos por sala, o número restrito de horas semanais destinados ao ensino de LE na Matriz Curricular das escolas, a falta de recursos didáticos (Coelho, 2005) e a falta de capacitação de muitos professores (Almeida Filho, 2005) também contribuem para o enfraquecimento de iniciativas nesse sentido.

Não podemos, portanto, nos recuar diante das dificuldades. Tampouco pode a escola restringir sua atuação e comprometer sua função formadora devido a barreiras que não são permanentemente intransponíveis. Após o conhecimento histórico anteriormente explorado, percebe-se que o ensino de LE para crianças é uma tendência na educação brasileira da qual não podemos ficar estáticos. É preciso mais pesquisa nessa área para que possamos oferecer um ensino de qualidade para nossas crianças, independentemente de qual tipo de escola (pública ou particular) frequentam.

2.2 O processo ensino/aprendizagem de línguas da criança:

2.2.1 O ensino de línguas para crianças

Para que o ensino e a aprendizagem (o processo bilateral) ocorram, é preciso haver condições favoráveis e apropriadas, e mediante tais, Johnstone (2002, p.12) destaca as seguintes vantagens do início do ensino/aprendizagem de línguas na infância:

- Os aprendizes mais jovens aparentam ter melhores condições de adquirir o sistema sonoro da língua-alvo, lidando, assim, mais facilmente com a pronúncia e entonação.
- Os aprendizes mais jovens tendem a ser menos ansiosos e, portanto, aparentam adquirir a língua-alvo com mais facilidade, sem bloqueios.
- Os aprendizes mais jovens dispõem de mais tempo para aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo da vida.
- O início da aprendizagem de LE na infância evidencia resultados positivos na criança, no que concerne ao desenvolvimento da consciência lingüística e do letramento – entende-se este não como alfabetização, mas a relação do indivíduo com a escrita. Ou seja, esta como prática social.
- Uma gama de processos de aquisição (intuitivos, analíticos, dentre outros) pode ser mais facilmente desenvolvida, com o início precoce da aprendizagem de LE.
- O início da aprendizagem de LE na infância influencia beneficentemente a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento global (cognitivo, emocional e cultural), bem como no que se refere à formação de uma identidade multilíngüe e intercultural.

O ensino da língua estrangeira para crianças deve contribuir, além do desenvolvimento lingüístico, para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio-cultural da criança, preparando terreno para a aprendizagem futura. Dentro desta perspectiva, o objetivo central do ensino de LE nas séries iniciais do ensino formal deve recair sobre o desenvolvimento da competência intercultural do aluno – entende-se competência não o “saber fazer” individual, mas a habilidade intrínseca individual, ou seja, todo indivíduo apresenta vários tipos de competências (que alguns estudiosos até denominam inteligências) e estas podem ou não ser desenvolvidas ao longo dos anos.

Podemos afirmar que educadores de todo o mundo reconhecem, hoje, que a necessidade e a importância da aprendizagem de LE no ensino primário “sobrepõem-se aos possíveis percalços de sua implementação” e estão, atualmente, lutando para promovê-lo. Neste sentido, ancorados na importância da LE como instrumento para o desenvolvimento integral do aprendiz, defendemos que, respeitadas as diversidades dos contextos sociais, quanto mais cedo iniciarmos o processo, de maneira responsável e efetiva, melhor.

2.2.1.1 A função formativa das Línguas Estrangeiras

Nesse momento, devemos questionar qual é o papel educativo desempenhado a cada vez que uma criança é exposta a um novo código lingüístico estrangeiro uma vez que este aspecto nem sempre é esclarecido, e as tentativas de sua definição, quando existem, são pouco explícitas, a ponto de chegarem a ser incoerentes. Tudo se passa como se os únicos objetivos consistentes e permanentes tivessem finalidades práticas e culturais, sendo que a dimensão formativa não devesse ser perseguida em si mesma.

Essa dimensão formativa está estreitamente ligada ao desenvolvimento pelo aluno de ‘estratégias de aprendizagem’, ou o aumento de sua capacidade, enquanto aprendiz, de ‘aprender a aprender’. Um processo que desenvolva a habilidade de se lidar com a mudança e que exige a reestruturação e reformulação dos problemas. Isto exige o abandono de uma proposta de ensino da língua como produto final e a adoção de uma perspectiva que a veja enquanto discurso. Mais importante do que a forma lingüística (estruturas ou funções) planejada e organizada arbitrariamente, são os procedimentos interpretativos (Widdowson, 2003) que explorem o sistema da língua enquanto recurso de significado. Tais procedimentos são relacionados ao conhecimento esquemático de convenções de uso pelo aluno e tornam possível a interação no processo discursivo, tanto falado quanto escrito.

2.2.1.2 A importância do ensino da língua inglesa

O ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, costuma fazer parte da política lingüística em vigor num determinado país. Segundo Paiva (2005), o interesse pelas línguas estrangeiras (LE) faz-se presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem muita importância em 1600, para se transformar na mais influente língua da comunicação internacional do século XXI. O inglês é hoje a língua nativa de quase meio bilhão de pessoas e a mais falada por não-nativos, alcançando, caso considere-se o critério de ‘competência razoável’, um número total de falantes de mais de um bilhão e 350 milhões (Crystal, 1997). Na realidade, para cada falante nativo do inglês, já existem três falantes não-nativos, o que mostra o poder de internacionalização alcançado pela língua inglesa. (Crystal, 1997)



Figura 2.1 – Quantidade de falantes não nativos em proporção a falantes nativos no mundo atual.²²

Além disso, estima-se que setenta e cinco por cento de toda a comunicação internacional escrita, oitenta por cento da informação armazenada em computadores no mundo inteiro e oitenta e cinco por cento do conteúdo disponibilizado na Internet, são em língua inglesa, sem falar nas publicações científicas que praticamente adotaram o inglês como língua oficial. (op.cit.)

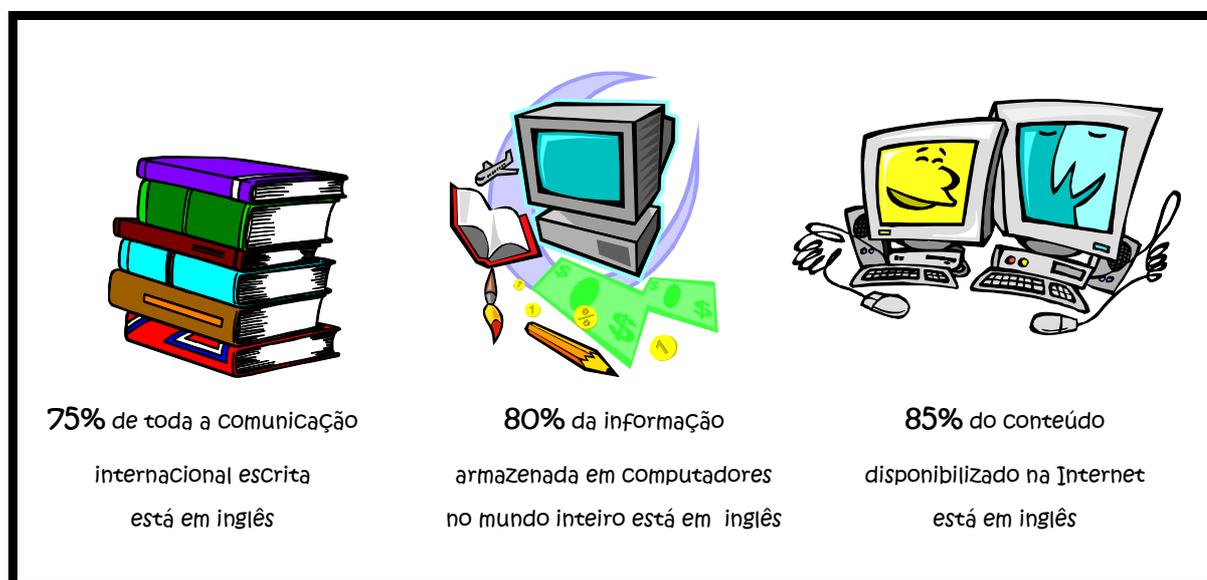


Figura 2.2 – Porcentagem da presença da língua inglesa na comunicação escrita, nos computadores e na Internet.²³

Na atualidade o desconhecimento da língua inglesa não só restringe o acesso à informação a ser recebida, como também limita o alcance da mensagem a ser transmitida. Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento publicado pelo Ministério

²² Figura desenvolvida por esta pesquisadora-autora. Desenhos retirados do programa PRINT ARTIST 4.0.

²³ Figura desenvolvida por esta pesquisadora-autora. Desenhos retirados do programa PRINT ARTIST 4.0.

da Educação – MEC – em 1998, “A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de crianças, jovens e adultos. A língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea”. Os PCNs ainda advogam que “... para o Ensino Médio a meta para o ensino de língua estrangeira é a comunicação oral e escrita, que o documento entende “como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal.”

A emoção de aprender uma língua nova e conhecer a cultura de um povo não deve, portanto, ser prejudicada por doutrinamentos ideológicos mal conduzidos, como, por exemplo, reduzir uma língua a um grupo ou um sentimento que muitas vezes de forma ignorante, se sente em relação a um grupo. “Não gosto dos americanos, então não quero aprender inglês”. Segundo Almeida Filho (2005), “a aprendizagem de pelo menos uma outra língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolingüismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea”.

Como aponta Vilson Leffa²⁴, a língua inglesa poderá ter um papel importante não só levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso. Com o inglês, aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores. Com o advento da Internet, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor, a ênfase na leitura, proposta nos PCNs, talvez deva ser revisada para uma ênfase nas quatro habilidades, incluindo a fala e a escrita. Com a televisão via satélite, passamos a ser telespectadores do mundo. Com a Internet evoluímos de espectadores para participantes, podendo interagir com pessoas de qualquer parte do mundo, não só recebendo, mas também enviando mensagens. Para falar com o mundo precisamos de duas condições: a primeira, de caráter essencial, é que tenhamos algo a dizer; a segunda, altamente recomendável, é que saibamos inglês”. Vemos para o futuro a necessidade de conviver com a diversidade generalizada, marcada pelo princípio da divergência. As idéias e as pessoas são diferentes, andam por caminhos diferentes, mas podem convergir para o mesmo objetivo, ainda que vindas de lados opostos.

²⁴ Retirado do texto “O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional” no sítio: www.leffa.pro.br/ensinole.pdf

2.2.1.3 O ensino da língua inglesa: escola pública e escola particular – a questão da exclusão social

Apesar do devido e reconhecido valor da pluralidade lingüística em um contexto de globalização, é eminente a crescente importância que o inglês, como língua estrangeira, tem assumido no mundo atual, no que se refere aos aspectos sócio-econômicos e políticos (McKay, 2002). Dentro do contexto social brasileiro, devido ao seu papel de promotor do desenvolvimento e do progresso através do acesso que permite à informação no mundo dos negócios, na área acadêmica e tecnológica, o inglês é predominantemente visto como um instrumento de ascensão social (Cruz, 2006).

Contudo, a função formativa de educação e, por conseguinte, da língua estrangeira dentro do processo educacional reforça o papel da aprendizagem de uma nova língua também como instrumento para o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo e como força libertadora da hegemonia que ele pode representar (Moita Lopes, 2003).

Aprender uma língua estrangeira ajuda a construir visões e posturas críticas frente às relações sociais, econômicas, culturais e políticas imbricadas no processo, a fim de propiciar que o ensino seja emancipatório. Consolida-se, assim, a função formadora do ensino de LE, que se concretiza no objetivo de formar a criança integralmente através do processo de ensino-aprendizagem de línguas (Moon, 2000).

Segundo Ahlert (1997), a exclusão social ocorre por meio de dois eixos principais: o mundo do trabalho e o mundo das relações sociais, nos âmbitos político (cidadania) e cultural. De acordo com o referido autor, exclusão social pode ser definida como aquelas situações e condições nas quais há um processo social ativo de discriminação, estigmatização e expulsão do indivíduo de um conjunto de âmbitos sociais não determinados por decisões individuais. Boneti (1997) afirma que a exclusão define-se como um processo em que ocorre a perda das oportunidades, por via de seletividade, fazendo com que o sujeito perca o direito ao atendimento igualitário nos serviços sociais básicos.

Portanto, a exclusão social pode ser compreendida como a exclusão do direito à cidadania, onde quer que ela se manifeste. Sendo o ensino de LE a formação global do aluno, o que inclui, além do desenvolvimento lingüístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores, o mesmo passa a ser fundamental para a formação básica da criança, podendo ser visto, desta forma, como um direito adquirido. Mediante tais premissas, subte-se que a inexistência do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental Público, sem levar em consideração os possíveis “interesses e desejos” do aprendiz (PCN-LE, p.65) frente à aprendizagem em questão, destitui o aluno de seu direito a

um conhecimento fortemente valorizado na sociedade, capaz de contribuir para a sua formação integral.

Aprender uma língua estrangeira seria, então, a promessa da inclusão naquele coletivo e público que pertence a todos ou seria somente a inclusão de um seletivo grupo cuja entrada não é vedada em elevadores sociais? Esta questão revela muito das nossas políticas educacionais, pois sabemos que o ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas ainda não é inclusivo. A maioria da população fica à margem dessa inclusão pública e coletiva, e uma grande parcela da população brasileira é barrada nas entradas e nos elevadores sociais de ofertas de empregos.

Porém, é importante ressaltar que falar uma língua estrangeira em si não é motivo de inclusão social. É preciso que esta língua faça parte de um conjunto de fatores de prestígio, ou seja, é preciso que a língua possua alguma possibilidade de aceitação social, ofereça lucro econômico ou comercial e que possua *status* hegemônico. Além disso, o aprendizado de uma língua estrangeira deve envolver as quatro habilidades (compreensão oral, falar, ler e escrever), o que não acontece nas nossas escolas públicas e particulares, uma vez que seguem um modelo educacional que trata o ensino de uma língua estrangeira como qualquer outra disciplina que possa ser ensinada a qualquer número de alunos na sala. Todas essas concepções estão presentes nas políticas educacionais e na própria história da educação e do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Enfim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ou não vir a ser um meio de transformação e/ou inclusão social. Essa transformação e inclusão dependem não só de cada indivíduo aprendiz, mas também da escolha da língua a ser aprendida, da preparação e conhecimento lingüístico e cultural de seu professor, da visão e filosofia de ensino da direção, coordenação e do professor, das condições materiais da escola, do enfoque metodológico adequado, etc. Por sua vez, essas escolhas dependem das políticas educacionais vigentes que são influenciadas por decretos, acordos, interesses econômicos e políticos. As transformações internas que irão se processar em cada indivíduo dependem de cada um e do uso que cada indivíduo fará do novo conhecimento lingüístico e cultural adquirido.

No caso do município aqui em questão, não se espera com esse programa do ensino do inglês de 2ª a 4ª séries (3º ao 5º anos) que os alunos saiam do Ensino Fundamental falando fluentemente ou com uma competência lingüística de alto nível como se o inglês fosse uma segunda língua no Brasil. O que se espera desse programa é a aprendizagem de uma língua estrangeira como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social, para diminuir a distância entre o ensino das escolas públicas e particulares e principalmente, espera-se uma valorização pessoal e uma consciência multicultural, de um mundo

globalizado, onde qualquer contato que o aluno tiver da língua diminua o seu estranhamento, fazendo-o sentir-se parte desse contexto mundial.

2.2.2 As diferenças entre ensinar crianças, jovens e adultos

Ao ensinarmos uma língua estrangeira, devemos levar em consideração a idade dos alunos, pois estes possuem características de aprendizagem diferentes em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, atenção, insumo sensorial, fatores afetivos e autenticidade da língua para cada idade.

Os professores devem saber quem são seus alunos, em que contexto eles estão aprendendo inglês e o motivo de o estarem aprendendo. Devem considerar a idade, o nível de proficiência e outras variáveis complexas de fatores sociopolíticos como o país, as expectativas sociais, fatores culturais, restrições políticas e o status do inglês. Devem saber o tipo de escola que estão lecionando (escola regular, universidade, instituto de idiomas, etc.) e o objetivo do aprendizado da língua (acadêmico, técnico, social, imersão cultural, engrandecimento pessoal, sobrevivência). Cada um desses aspectos é importante para a escolha de técnicas, planejamento de aula e material de suporte.

Brown (2001) salienta algumas diferenças entre lecionar crianças e adultos:

- ① Crianças prestam mais atenção nas formas espontâneas e periféricas da língua enquanto que o adulto tem mais consciência da língua, focalizando em suas formas.
- ② Os adultos não necessariamente obtêm menos sucesso que a criança nos seus esforços de aprender uma língua. Na verdade eles podem ser superiores em vários aspectos na aquisição da língua, tais como na retenção de vocabulário e utilização de vários processos dedutivos e abstratos para facilitar o aprendizado da gramática e conceitos lingüísticos. E em sala, seu intelecto superior geralmente os ajuda a aprender mais rápido que a criança. Apesar dos adultos invejarem a fluência e a naturalidade das crianças, elas podem apresentar mais dificuldades no aprendizado de segunda língua no contexto de sala de aula.
- ③ Muitos fatores influenciam no aprendizado de uma segunda língua da criança entre seis e doze anos de idade, como fatores pessoais, sociais, culturais e políticos na educação infantil.

Segundo o mesmo autor, cinco categorias devem ser levadas em consideração. O primeiro, é o ‘desenvolvimento intelectual’ que se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança, a qual se apresenta no estágio que Piaget chama de “Operações Concretas” (de 7 a 11 anos). Nesse estágio a criança usa a lógica de raciocínio elementar, por isso que para fazer uma representação de algo, é preciso passar pelo concreto, ou seja, por operações concretas como pegar o objeto, senti-lo, cheirá-lo, etc. Desta forma, algumas regras para a sala de aula são sugeridas pelo autor:

- Não se deve explicar termos gramaticais como “presente progressivo” ou “oração subordinada adjetiva”;
- Regras explicadas de forma abstrata devem ser evitadas;
- Conceitos gramaticais que demonstrem certos padrões podem ser eficientes principalmente para crianças mais velhas;
- Alguns conceitos ou padrões devem ser repetidos mais vezes para que o cérebro e o ouvido cooperem, mas tais repetições devem fazer sentido para a criança.

Em relação à atenção, a duração da atenção da criança é curta quando a atividade não é interessante, inútil ou muito difícil para ela. Assim, o papel do professor de línguas é fazer com que as aulas sejam interessantes, alegres e divertidas. Para isso é preciso:

- Focalizar as aulas no ‘aqui’ e ‘agora’ com atividades planejadas para obter o interesse imediato da criança;
- Variar as atividades em sala de aula para manter o interesse e a atenção da criança;
- Ser animado, alegre e entusiasmado em relação à matéria;
- Ter senso de humor para manter a criança sorrindo e aprendendo;
- Instigar a curiosidade natural da criança para manter sua atenção e foco.

Quanto ao insumo sensorial, a criança precisa ter todos os seus sentidos estimulados. Suas atividades devem ir além dos sentidos visuais e auditivos. É necessário:

- ‘Temperar’ as aulas com atividades físicas, com muitos movimentos (Total Physical Response), jogos e interpretações de diálogo;

- Realizar projetos e outras atividades práticas porque ajuda a criança internalizar a língua;
- Materiais sensórios – como cheirar flores, tocar plantas e frutas, sentir o gosto das comidas, utilizar vídeos, figuras, CDs e música de vez em quando ajudam a criança a internalizar conceitos;
- Lembrar que a linguagem não-verbal é muito importante para a criança, já que ela é muito sensível à gestos, toques e expressões faciais.

No que diz respeito aos fatores afetivos, Brown (2001) relata que um mito comum é de que as crianças não são inibidas como os adultos e por isso aprendem mais fácil. Porém, apesar de serem inovadores nas formas das línguas, elas ainda são muito inibidas, muito mais frágeis que os adultos e muito sensíveis ao que os seus colegas pensam. Seus egos ainda estão sendo formados e por isso qualquer nuance de comunicação pode se negativamente interpretada. Para superar tais barreiras, Brown (2001) diz que o professor deve:

- Ajudar os alunos a rir com os erros que cometem;
- Ser paciente e dar respaldo para construírem auto-estima, mas ser firme quanto ao que se espera deles;
- Obter o máximo possível de participação oral dos alunos



Crianças do município realizando atividades no livro didático “Time for English” na aula de inglês.

(Foto tirada pela autora-pesquisadora)

Finalmente, a última categoria que deve ser levada em consideração é o da língua autêntica. As crianças querem saber em como elas podem aplicar essa nova língua no aqui e agora. Por isso, aquilo que aprendem deve fazer sentido para elas, deve ter uma utilidade imediata. Algumas sugestões ainda sugeridas por Brown (2001) são:

- Não usar uma linguagem muito infantil;
- A língua precisa ser ensinada de forma contextualizada;
- Uma abordagem de língua total é essencial;
- O professor deve ter sensibilidade e desenvolver sua intuição ao longo de sua experiência.

Adultos possuem habilidades cognitivas superiores que os fazem ter mais sucesso em certas tarefas em sala de aula. O seu insumo sensorial pode ser mais baseado em sua imaginação. Adultos podem ser tímidos, mas geralmente possuem mais confiança em si mesmo e não dependem do contexto inserido no aqui e agora. Segundo Brown (2001), os adultos conseguem suportar mais conceitos e regras abstratas; a duração da atenção do adulto é maior mesmo quando o material não é intrinsecamente interessante para ele; o insumo sensorial do adulto não depende tanto de atividades variadas; adultos costumam ter mais autoconfiança; adultos entendem melhor os segmentos de linguagem restritos de contexto. Porém, apesar de não possuírem o domínio da nova língua, os adultos são seres inteligentes com maturidade cognitiva e emocional e devem ser tratados como tal; adultos não devem ser tratados como crianças; adultos precisam ter oportunidades de escolhas para que possam fazer um investimento mais efetivo no processo de aprendizagem; um adulto não deve ser disciplinado da mesma forma que uma criança. (op.cit.)

Já na adolescência, o autor defende que no geral os alunos estão em um período de transição, confusão, autoconsciência, crescimento com mudanças no seu corpo e mente. Por isso, é importante lembrar que o raciocínio operacional abstrato se desenvolve por volta dos doze anos (Piaget) e por isso o adolescente já é capaz de resolver problemas complexos. Porém, se o jovem estiver mais preocupado com sua aparência, desejos sexuais, etc., sua atividade intelectual pode ser afetada. A duração da atenção aumenta devido ao amadurecimento intelectual, porém sua atenção pode ser menor devido às distrações. Variar o insumo sensorial ainda é importante, mas não é tão necessário estimular os cinco sentidos. Fatores acerca do ego, auto-imagem e auto-estima estão no auge. Os adolescentes são supersensíveis de como os outros concebem suas mudanças físicas e emocionais assim como suas capacidades mentais. Por isso o professor deve sempre manter sua auto-estima alta não o

envergonhando, não acentuando talentos e forças de alunos, permitindo erros, evitando competições e encorajando trabalhos de grupo. É importante balancear contextos comunicativos imediatos com gramática e vocabulário. Não se pode tratá-los como crianças e nem entediá-los com atividades que requerem muita análise.

Lecionar diferentes idades requer mais que descrever características presentes em crianças, adolescentes e adultos. Porém estar consciente de tais características e analisá-las, associando-as à prática pedagógica, pode ser um instrumento de muita utilidade para o professor de línguas estrangeiras.

Todavia, é importante frisar que muitos outros fatores além do desenvolvimento intelectual (cognitivo), da duração da atenção, do insumo sensório, dos fatores afetivos e do uso autêntico da linguagem influenciam no sucesso do aprendizado da LE. É preciso levar em conta as considerações neurológicas (plasticidade do cérebro), psicomotoras (sotaque), lingüísticas (proficiência) e sociais (influências culturais).

Enfim, qualquer material utilizado, qualquer metodologia ou abordagem escolhida dependerá de muitos fatores e por isso não é uma boa idéia possuir um ‘pacote fechado’. O professor deve ser flexível, ter boa intuição e percepção do que será melhor para seu grupo de alunos depois de conhecê-los e entender qual é o objetivo principal do aprendizado do idioma.

2.2.3 A aprendizagem da criança segundo a psicologia:

Há entre as ciências explicações diferentes sobre a aquisição e/ou aprendizado da língua por crianças com base em pesquisas da Psicologia e Lingüística. Abordarei brevemente algumas dessas teorias dentro do behaviorismo, nativismo (ou inatismo) e o sociointeracionismo para tentar compreender como o aprendizado de um outro idioma ocorre nas crianças.

2.2.3.1 O desenvolvimento da linguagem nas crianças

A linguagem das crianças tem uma qualidade inventiva. Este aspecto criativo é um dos traços mais marcantes da sua linguagem. Mas igualmente notável é a velocidade segundo a qual a linguagem se desenvolve. Aos 6 ou 8 meses as crianças produzem sons de balbucio. Bem poucos meses depois, é possível ouvir as primeiras palavras; e com 18 ou 24 meses a criança começa a juntar duas palavras nas suas primeiras sentenças. Com 3 ou 4 anos a criança está construindo sentenças bem elaboradas. Com 5 ou 6 anos, a linguagem da

criança é notavelmente complexa. Há um desenvolvimento contínuo do uso e compreensão da linguagem e seu vocabulário continua a crescer rapidamente. Suas sentenças tornam-se mais variadas quanto à estrutura e mais complexas durante os anos seguintes. (Brown, 1973)

Grandes realizações no desenvolvimento da linguagem ocorrem entre 1 e 5 anos de idade, quando a criança evolui de palavras isoladas para perguntas complexas, negativas e imperativas. As mudanças posteriores são mais no sentido de refinamento das capacidades básicas do que na aquisição de capacidades totalmente novas. Mas um tema de igual importância e que só tardiamente chamou a atenção dos psicólogos e lingüistas interessados no desenvolvimento da linguagem é o desenvolvimento da semântica, ou o significado das palavras.

Crianças com cerca de quatro anos de idade tendem a ‘supergeneralizar’ palavras (Clark, 1975). A maioria das ‘supergeneralizações’ se baseia na forma dos objetos ou em seu movimento, som ou textura – aspectos perceptivos dos objetos. O processo de desenvolvimento semântico nas crianças parece ser um processo menos regular e mais individual do que o desenvolvimento sintático. Bee (1984) afirma que o significado que as crianças ligam às suas primeiras palavras é diferente do significado usado pelos adultos e que o desenvolvimento de uma semântica adulta é um processo longo e aparentemente gradual.

Muitas pessoas acreditam que as crianças devem aprender através da imitação.²⁵ Obviamente, a imitação tem algum papel. Uma criança que cresce numa família que fala português, aprende português e não inglês, chinês ou grego. A criança geralmente também aprende a falar com o mesmo sotaque diferente e há ainda diferenças regionais mais sutis, e a criança as aprende claramente através da imitação.

Contudo, é importante observar que as imitações das crianças não são aleatórias como as de um papagaio. Elas não imitam tudo que escutam. Geralmente repetem aquilo que ainda não solidificaram no seu sistema de linguagem. A imitação é seletiva e baseada no aprendizado ocorrente daquilo que elas começaram a entender. Todavia, ‘imitação’ e ‘prática’ nem sempre conseguem explicar as diversas formas de construção de linguagem que são produzidas. Por exemplo, a criança cria sentenças que são muito diferentes das que um adulto construiria. Além disso, mesmo quando as crianças imitam as sentenças faladas pelos adultos, reduzem-nas ou convertem-nas conforme suas próprias regras e compreensão. As crianças conseguem perceber alguns padrões na língua e generalizam tais padrões em novos contextos. Elas criam novas formas e palavras até descobrirem como as formas são utilizadas pelos

²⁵ A ‘imitação’ é uma definição da teoria behaviorista sobre aquisição de língua. O behaviorismo é uma teoria da psicologia da educação que teve grande influência nas décadas de 40 e 50, principalmente nos Estados Unidos. Behavioristas tradicionais acreditavam que o aprendizado de uma língua era resultado da **imitação**, da **prática**, do **reforço positivo** e da **formação do hábito**.

adultos. As novas orações são geralmente compreensíveis e muitas vezes corretas. (Lightbown & Spada, 1999).

A imitação, portanto, desempenha algum papel no desenvolvimento da linguagem, mas não pode ser o processo central, não importa quanto o senso comum diga o contrário. Então devemos pensar quais são as alternativas possíveis. A idéia seguinte é que a linguagem deve ser *ensinada* à criança de forma direta, principalmente pelos pais. Isso nos leva às várias teorias do reforçamento no campo do desenvolvimento da linguagem.

B. F. Skinner (1957) realizou a tentativa principal de aplicar os princípios gerais da teoria do reforço ao desenvolvimento da linguagem em seu livro de 1957, o Comportamento Verbal. Num determinado ponto, ele diz, por exemplo,

Uma criança adquire o comportamento verbal quando as vocalizações relativamente amorfas, sendo seletivamente reforçadas, assumem gradativamente formas que produzem conseqüências apropriadas, em uma determinada comunidade verbal. (Skinner, 1957, p.31)

Nesta sentença, e através de todo o livro, Skinner diz claramente que os adultos ‘modelam’ os primeiros sons da criança em palavras e então, as palavras em sentenças, ao reforçarem seletivamente aquelas que são compreensíveis ou “corretas”. Além disso, o pressuposto é que a criança usará qualquer “comportamento verbal” que a leve ao que deseja. Esta segunda parte da teoria veio a ser chamada ‘hipótese da pressão para comunicação’, pelos estudiosos do desenvolvimento da linguagem. Talvez, de acordo com esse ponto de vista, é a pressão para comunicar-se claramente – em última instância chegar ao reforço de conseguir o que deseja – que impulsiona a criança em direção a uma pronúncia melhor e mais clara e a sentenças mais longas e mais complexas.

Porém, em síntese, nem a imitação, nem as teorias de reforçamento são adequadas para explicar o que realmente acontece entre pais e crianças e nem explica realmente as próprias realizações lingüísticas das crianças uma vez que a criança junta coisas que ela jamais ouviu. Além disso, não explicam o fato de que praticamente todas as crianças passam aparentemente pelos mesmos estágios em sua formação de sentenças.

Uma outra teoria, a Inatista, é que a habilidade da criança adquirir a linguagem está inserida em sua bagagem hereditária e amadurece durante o primeiro ano de vida. Alguns lingüistas argumentam que o que é impresso é uma certa habilidade de buscar ou notar regras transformacionais (falaremos sobre a Teoria Inatista no item 2.2.4 desta pesquisa).

Finalmente, podemos finalizar dizendo que nenhuma das teorias citadas anteriormente já é uma teoria completa de desenvolvimento da linguagem. Nenhuma explica

tudo sobre como a linguagem e o significado das palavras se desenvolvem. No entanto, há um consenso de que o desenvolvimento da linguagem requer tanto uma prontidão biológica quanto um nível adequado de insumo lingüístico.

2.2.3.2 O desenvolvimento do pensamento da criança segundo Piaget

Tão quanto importante é compreender o desenvolvimento da linguagem da criança, temos que compreender também o desenvolvimento do pensamento da criança, pois quanto melhor conhecermos o seu pensamento, mais capazes seremos de planejar-lhe uma educação adequada, um ensino de uma LE adequado e um material didático que realmente atenda as necessidades desse ensino.

Há inúmeras abordagens teóricas diferentes no estudo do pensamento da criança, mas sem dúvida, a teoria mais influente desde 1960 tem sido o trabalho de Jean Piaget (In: Bee, 1984). Não vamos aqui delatar todo o seu trabalho realizado, mas aqueles pertinentes à compreensão de como as crianças aprendem para sabermos como pode ser o ensino de LE.

Em seus estudos, Piaget chegou a conclusões importantes a partir de observações. Primeiro, ele argumentou que para compreender o pensamento da criança, devemos desviar nossa atenção do quanto ela pode fazer e nos concentrarmos na qualidade de sua solução do problema. Devemos examinar não só a resposta que ela dá, mas principalmente como ela chegou a essa resposta. Segundo, ele sugeriu que quando começamos a analisar a qualidade do pensamento, descobrimos que as crianças de diferentes idades têm formas diferentes e únicas de chegar à solução dos problemas. As crianças pequenas aprendem mais lentamente, mas elas também parecem usar estratégias diferentes.

Piaget sugeriu que no funcionamento intelectual do ser humano, como em seu funcionamento físico, há dois processos fundamentais que ocorrem o tempo todo: a ‘adaptação’ e a ‘organização’. É da natureza humana, segundo o autor, organizar suas experiências e adaptá-las ao que foi experimentado. A adaptação, em seu nível mais básico, é um processo de ajustamento ao meio ambiente. A organização da experiência inclui processos como a combinação das informações provenientes dos diferentes sentidos, como quando você olha e sente a textura de um material, bem como a tendência a classificar ou agrupar em conjuntos ou sistemas. No processo de adaptação, ocorre a ‘assimilação’, que é o processo de incorporação das novas experiências ou informações, e a ‘acomodação’, que é o processo de modificação de suas idéias ou estratégias em função da nova experiência.

Finalmente, outro conceito utilizado por Piaget, fazendo parte de sua terminologia, é o conceito de ‘esquemas’. Os esquemas são padrões organizados de comportamento. Ele envolve uma atividade: é algo que a criança *faz*. Eles podem consistir em ações visíveis, como agarrar uma bola ou olhar para um rosto, ou podem consistir de padrões ou estratégias internas como classificar coisas em conjuntos, ou comparar, somar ou subtrair. Piaget também utilizou o termo ‘operação’ para descrever estes esquemas internos mais complexos. Como os esquemas são modos de agir, são estes esquemas que se tornam gradativamente sofisticados, na medida em que a criança progride no processo desenvolvimental.

Tabela 2.1 Principais Conceitos de Piaget

Conceito	Descrição	Características
Assimilação	“Incorporar” as experiências ou objetos às estratégias ou conceitos já existentes; “construir a realidade”	Um bebê assimila quando pega um objeto. Na linguagem de Piaget ele “assimila o brinquedo ao esquema de apreensão”. Ele “assimila” quando classifica um novo objeto.
Acomodação	Modificação e ajustamento das estratégias ou conceitos em função de novas experiências ou informações	Quando uma criança muda a maneira de mover suas mãos ao pegar objetos redondos, em contraste com objetos quadrados, ele está acomodando. Quando um adulto modifica seu conceito sobre algo depois de conversar com alguém, ele está acomodando.
Esquema	A “ação” ou estratégia interna ou externa, à qual a criança ou adulto assimila alguma experiência e o que se acomoda à nova experiência	Em crianças mais velhas e adultos, a classificação, a soma, a subtração, a categorização (todas operações internas) também são esquemas.

Adaptado de: Bee (1984, p.191).

Dessa forma, Piaget acredita que o processo é gradual e sugere que haja “estágios” amplos, pelos quais a criança passa em seu progresso gradual da infância a um raciocínio adulto. A seqüência básica dos estágios propostos por Piaget tem sido apoiada por uma grande quantidade de pesquisas e amplamente usada como arcabouço conceitual na descrição do desenvolvimento do pensamento da criança. A tabela a seguir mostra de forma simplificada os estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget os descreveu:

Tabela 2.2 Os Quatro Estágios do Desenvolvimento Cognitivo por Piaget

Estágios	Idade	Características
SENSÓRIO-MOTOR	0 - 2 ANOS	O bebê opera quase totalmente com esquemas abertos visíveis – com ações como olhar, tocar, pegar e sugar. No início, quase todos esses esquemas são reflexos básicos.
PRÉ-OPERACIONAL	2 - 6 ANOS	A criança é egocêntrica, focaliza em uma coisa de cada vez e o raciocínio é um tanto ainda primitivo.²⁶
OPERACIONAL CONCRETO	6 - 12 ANOS	A criança adquire novos esquemas internos importantes (como raciocinar indutivamente), torna-se capaz de aplicar os esquemas às suas relações com o mundo e compreende a reversibilidade das operações (isto é, compreende que a adição e a subtração são opostas).
OPERACIONAL FORMAL	+ 12 ANOS	A principal tarefa desse período é aprender como pensar a respeito de <i>idéias</i>, tanto quanto de objetos. As idéias podem ser classificadas e organizadas, da mesma forma que os objetos e podem ser manipuladas de maneira mais flexível.

Fonte: Bee (1984) – Tabela desenvolvida pela autora-pesquisadora.

Para esta pesquisa, o estágio de Piaget que mais nos interessa é a ‘operacional concreto’ por que é o estágio das crianças entre 6 e 12 anos. A criança de idade escolar pode compreender uma série de conceitos e pode aplicar essa nova compreensão às tarefas relativas a memória, matemática ou procura de objetos perdidos. Mas a criança desta idade ainda está ligada ao concreto, em alguma extensão. Ela pode raciocinar indutivamente – partindo de sua própria experiência para um princípio geral. Mas tem dificuldades em realizar o sentido inverso – de um princípio geral chegar à antecipação de uma experiência (denominada raciocínio dedutivo). Para a criança de 8 ou 9 anos é difícil imaginar coisas que nunca experimentou, bem como é difícil operar com princípios abstratos quando eles estão ligados a objetos específicos.

²⁶ Muitas pesquisas já mostram que Piaget subestimou muitas capacidades que as crianças possuem neste estágio. Em muitos aspectos, o estágio pré-operacional é o ponto fraco da teoria de Piaget por focalizar o que as crianças *não podem* fazer ou nas deficiências de seu pensamento e raciocínio.

É importante ressaltar nesse momento, porém, que a teoria de Piaget não é realmente uma teoria de ensino. Piaget disse muita pouca coisa sobre como um professor pode aplicar suas idéias no dia-a-dia, com uma classe cheia de crianças. Mas, muitos educadores, tanto os que lidam com pré-escolares quanto os envolvidos com crianças mais velhas, têm tentado aplicar algumas idéias de Piaget em seu trabalho.

Todos os esforços para “transpor” Piaget ao procedimento de sala de aula parecem úteis, mas há alguns deslizes – algumas formas inadequadas de compreender Piaget que levam a aplicações também inadequadas da teoria. Por exemplo, do ponto de vista de Piaget, o pensamento da criança não é criado de fora; ele é *construído* pela criança. O professor pode ajudar o processo evidenciando coisas com que brincar ou para explorar que estão em um nível de dificuldade que possa incentivar o desenvolvimento futuro da criança. Ou então, o professor pode fazer perguntas que levem a criança a reavaliar seus velhos conceitos. Porém, na perspectiva de Piaget, o professor não pode *forçar* a criança a passar pela seqüência. Outro exemplo, alguns educadores parecem ser particularmente vulneráveis a cair na armadilha de prestar atenção nas respostas “certas”. Piaget, no entanto, sempre esteve mais interessado no *por que* a criança dá determinada resposta e não se a resposta é correta segundo algum padrão adulto. A preocupação com o acerto pode levar os professores a prestar pouca atenção à lógica da criança e, ao invés disso, ensinar a criança a dizer as palavras certas. Na perspectiva de Piaget, a resposta certa não significa necessariamente que a criança alcançou uma compreensão fundamental.

De fato as teorias de Piaget podem ajudar muito no processo de educação das crianças de forma geral, e podemos trazer algumas de suas experiências e teorias para o ensino de línguas, de forma específica. Mas, nesse processo, os educadores não podem esquecer as sutilezas de suas teorias para não utilizá-las de forma enganada.

2.2.3.3 O processo de desenvolvimento da linguagem da criança segundo Vygotsky:

Segundo Palangana (1994), Lev Vygotsky e Jean Piaget, coincidentemente, nasceram no mesmo ano e suas obras foram iniciadas mais ou menos na mesma época. Assim sendo, o cenário em psicologia com o qual Vygotsky se depara não é diferente da situação enfrentada por Piaget. Entretanto, é importante ressaltar que estas afirmações não significam, em absoluto, tentativas para minimizar as divergências expressivas entre os contextos político-sociais em que cada um viveu e, a partir dos quais, construíram suas teorias.

No final do século XIX, a ciência psicológica estava dividida em duas correntes irreconciliáveis. Por um lado, um grupo de teóricos – principalmente psicólogos americanos –, influenciados pela filosofia empiricista de John Locke, enfatizava a origem das idéias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Daí uma psicologia embasada nas ciências naturais, comprometida com o estudo dos processos sensoriais e reflexológicos. Já na Europa, os seguidores de Descartes e Kant constituíam um outro grupo preocupado em demonstrar que o nível de consciência abstrata consiste na manifestação de faculdades espirituais originalmente existentes no psiquismo humano. Esta forma de entender os fenômenos psíquicos produz concepções psicológicas de caráter idealista e, portanto, fundamentalmente divergente do conhecimento construído a partir da filosofia naturalista. (*op.cit.*)

Os pensamentos da época voltavam-se basicamente para as relações entre comportamento humano e animal, entre caracteres adquiridos e hereditários e entre processos fisiológicos e psicológicos. Porém, dentre as abordagens existentes, Vygotsky pretendia desenvolver uma abordagem mais abrangente, capaz de explicar as funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para a ciência natural. Assim, Vygotsky abre fronteiras na área da psicologia, colocando-se como pioneiro na descrição dos mecanismos pelos quais a **cultura** torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento.

Blonsky, outro teórico com quem Vygotsky manteve estreitas relações de trabalho, acreditava que as funções mentais complexas só poderiam ser entendidas através da análise do desenvolvimento humano. As pesquisas de Blonsky – preocupadas em elucidar a influência do social no processo de desenvolvimento das funções psíquicas do homem – muito contribuíram para que Vygotsky percebesse a necessidade de se estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado.

Segundo Cole e Scribner (In: Vygotsky, 1988, p.6), além da sociologia e da antropologia, uma outra área que vinha adotando esta conduta histórica em suas pesquisas e que, de alguma forma, influenciou o trabalho de Vygotsky, foi a lingüística. Neste grupo, as discussões centravam-se na questão da origem da linguagem, buscando explicitar sua possível influência sobre o desenvolvimento do pensamento, problemática que atravessa toda obra de Vygotsky.

Vygotsky (*op.cit*) adota como princípio básico a idéia de que os processos psicológicos superiores são mediadas pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais dinâmicos e historicamente mutáveis. Segundo o autor, os métodos correntes permitiam identificar apenas as variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas respostas

fornecidas por diferentes sujeitos, nos vários estágios de seu desenvolvimento. Logo, era preciso desenvolver um novo método que possibilitasse a compreensão da natureza do comportamento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie.

A essência desse novo método deriva diretamente do paralelo estabelecido por Engels entre as concepções naturalista e dialética para compreender a história humana. Segundo Engels,

“O naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência”. (In: Vygotsky, 1988, p.69).

Vygotsky (1988) comunga desta última posição, adotando-a como orientadora do desenvolvimento de seu método analítico experimental. Embora esta proposta já tivesse sido estudada por outros teóricos da psicologia, Vygotsky foi o primeiro a correlacioná-la com o desenvolvimento das ‘funções psicológicas superiores’²⁷. Ao fazê-lo, interpretou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos enquanto meios pelos quais “o homem transformando a natureza, transforma a si próprio”. (Palangana, 1994).

A questão central para Vygotsky (1988) consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social –, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano. Partindo da concepção de um organismo ativo, Vygotsky defende o princípio de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Desta forma, os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes. Logo, a maturação por si só não é suficiente para explicar a aquisição dos comportamentos especificamente humanos.

²⁷ Para Vygostky, as *funções psicológicas elementares* são pré-intelectuais (como choro, balbucio, grunhidos sem relação com o pensamento) e pré-verbais (inteligência prática – uso de instrumentos presentes no campo visual) e estão presentes nos animais e nas crianças pequenas. Já as *funções psicológicas superiores* nascem do contato e da interação dialética do homem com o meio sócio-cultural.

Referindo-se ao processo de desenvolvimento psicológico, Vygotsky afirma:

“Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.” (In: Vygotsky, 1988, p.52)

Na perspectiva vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. Durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso que ela faz de instrumentos. Para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que mediam tal interação. Estes instrumentos, para Vygotsky, podem ser de duas naturezas: física e simbólica (Palangana, 1994).

O instrumento, cuja função é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto, é orientado externamente, devendo, por conseguinte, originar mudanças nos objetos. Logo, o instrumento constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, na medida em que se constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo. Assim, o signo está, ao contrário do instrumento, orientado internamente.

Vygotsky afirma que “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Vygotsky, 1988, pp.26-27). No período pré-verbal, a ação da criança é comparável à dos macacos antropóides. Mas quando a fala e o uso de signos se incorporam à ação, esta se transforma, assumindo características especificamente humanas.

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, estabelecendo associações e relações para

ela, estão auxiliando-a na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade. Nas situações de vida diária, quando os pais ou outras pessoas chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou fenômenos que se passam no meio ambiente, estão oferecendo elementos por meio dos quais ela organiza sua percepção. Nesta interação, a criança é orientada na discriminação do essencial e do irrelevante podendo, posteriormente, ser capaz de exercer esta tarefa por si só, ao tentar compreender a realidade. Assim, com a ajuda da linguagem, a criança controla primeiramente o ambiente e, mais tarde, seu próprio comportamento.

A aquisição de um sistema lingüístico organiza, portanto, todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Mas isso não é tudo. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características deste objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento.

Os experimentos de Vygotsky (1988) demonstram que a fala não apenas acompanha a atividade prática, como também desempenha um papel específico na sua realização. A criança fala enquanto age, porque esses dois fatores são igualmente importantes no esforço para atingir um objetivo. Neste sentido, ação e fala fazem parte de uma mesma função psicológica. Para Vygotsky, quanto mais complexa for a ação requerida pela situação, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo.

Ao longo do desenvolvimento, a dinâmica da relação entre fala e ação se altera, ocorrendo do seguinte modo: num primeiro momento, até por volta dos três anos de idade, a fala acompanha as ações da criança e apresenta-se dispersa e caótica, refletindo as vicissitudes do processo de solução da situação em questão. Esta fase é denominada por Vygotsky de ‘fala social’.

Em segundo período, aproximadamente dos três aos seis anos, a fala começa a se deslocar para o início da ação, terminando por precedê-la. Esse deslocamento temporal da fala implica em mudança de função. Agora, ela passa a atuar como auxiliar do plano de ação já concebido, mas ainda não realizado. Vygotsky identifica esse período como ‘fala egocêntrica’, sem no entanto atribuir a ela a mesma conotação de Piaget. Na concepção piagetiana, a ‘fala egocêntrica’ não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança e simplesmente se atrofia a medida que se desenvolve o pensamento socializado, no período operacional concreto. As experiências de Vygotsky sugerem uma interpretação diferente. Para ele, a ‘fala egocêntrica’ desempenha um papel

definido e muito importante na atividade da criança. Como já foi dito, a fala assim caracterizada não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da ação: constitui-se num meio de expressão e libertação de tensões, tornando-se logo um instrumento do pensamento. Nesta perspectiva, a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da ‘fala social’ para a ‘fala interior’.

Após a idade de seis anos, a fala externa das crianças vai se tornando fragmentada, sendo substituída por sussurros e, eventualmente desaparece, tornando-se interna. Através dessa internalização progressiva da fala, o sujeito adquire a função de auto-regulação, sendo, a partir daí, capaz de controlar suas atividades mentais e seu comportamento. Nesta fase, a fala determina e domina a ação, adquirindo função planejadora, além da já existente de refletir o mundo exterior. Quando isso acontece, a criança passa a ter condições de efetuar operações complexas dentro de um universo temporal, deixando de agir apenas em função do espaço compreendido pelo seu campo visual. Portanto, uma vez dominada a função planejadora da linguagem, o campo psicológico da criança muda de forma radical, ampliando-se enormemente. A fala modifica o conhecimento e a forma de pensar o mundo em que se vive:

Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. (Davis & Oliveira, 1990).

Em síntese, o domínio da fala, que é um atributo do ser humano, permite à criança: a utilização de instrumentos auxiliares; o planejamento da ação; o controle de seu próprio comportamento e ainda possibilita-lhe o acesso a uma forma de contato social privilegiada. Como se pode perceber, para Vygotsky, a história da socialização da inteligência é definida pela história do processo de internalização da fala social. A seguir veremos uma Tabela (1.3) demonstrando os tipos de fala segundo Vygotsky:

Tabela 2.3 O desenvolvimento da fala por Vygotsky

Tipos de fala	Idade	Características
FALA SOCIAL	0 - 3 ANOS	A fala acompanha as ações da criança e apresenta-se dispersa e caótica, refletindo vicissitudes do processo de solução da situação em questão.
FALA EGOCÊNTRICA	3 - 6 ANOS	A fala começa a se deslocar para o início da ação, terminando por precedê-la. A fala constitui-se num meio de expressão e libertação de tensões, tornando-se logo um instrumento do pensamento.
FALA INTERIOR	+ 6 ANOS	A fala externa se torna fragmentada tornando-se interna. O sujeito adquire a função de auto-regulação. A fala determina e domina a ação, adquirindo função planejadora, além da já existente de refletir o mundo exterior.

Adaptado de: Vygotsky (1988)²⁸

Não obstante, os estudos feitos por Vygotsky (1988) revelam que pensamento e linguagem, além de terem raízes genéticas diferentes, constituem dois sistemas cujos processos de desenvolvimento não são coincidentes. Todavia, Vygotsky comenta que o ponto mais importante em seus experimentos sobre a relação pensamento e linguagem foi quando ele percebeu que, em determinado momento (aproximadamente aos dois anos de idade), as curvas da evolução desses dois sistemas, até então separadas, unem-se, dando início a uma nova forma de comportamento. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, transforma-se em pensamento verbal, caracterizando-se como fase intelectual. Esse instante que a fala passa a servir o intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado pode ser identificado através de dois sintomas muito claros: a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, nomes e objetos e a significativa ampliação de seu vocabulário.

Na concepção de Vygotsky (op.cit), o desenvolvimento da linguagem coloca-se como paradigma para explicar a formação de todas as demais operações mentais que envolvem o uso de signos. Assim como a linguagem, todas as outras funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança. Primeiro nas atividades coletivas, ou seja, no plano social e em seguida aparecem nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento. Neste sentido, a construção do real parte do social (da interação com os outros) e, gradativamente, vai sendo

²⁸ Tabela desenvolvida por esta autora-pesquisadora

internalizada pela criança, tornando-se individual. Esta é a forma mediatizada – pela qual a criança se apropria do conhecimento historicamente produzido e socialmente disponível.

Dessa forma, a linguagem é produto da atividade prática conjunta dos homens e, nesse sentido, ela é real, concreta, objetiva, existindo tanto para os outros como para o sujeito em particular: graças à linguagem, a consciência individual de cada ser humano não se restringe à experiência pessoal e às próprias observações, uma vez que, com a aquisição da linguagem, o conhecimento de todos os homens pode tornar-se propriedade de cada um, enriquecendo, por conseguinte, a consciência individual.

Enfim, Vygotsky (op.cit) opera a objetivação dos processos psicológicos incluindo o desenvolvimento das operações mentais (cognitivos) e da linguagem, analisando-os a partir de condições reais de vida do sujeito, ou seja, a partir de uma base material. Seus pressupostos elucidam os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio-histórica. Nessa perspectiva, o pensamento está sujeito às leis que orientam a evolução da cultura humana e, neste sentido, sofrerá tantas transformações quantas se registram na história das relações sociais entre os homens.

Tabela 2.4 Os Quatro Estágios do Desenvolvimento Cognitivo por Vygotsky

Estágios	Características
NATURAL OU PRIMITIVO	A fala (pré-intelectual) se manifesta na forma de balbúcio, choro e riso. Corresponde ao pensamento pré-verbal, que se caracteriza por manifestações intelectuais rudimentares, ligadas à manipulação de instrumentos.
EXPERIÊNCIAS PSICOLÓGICAS INGÊNUAS	A criança interage com o seu próprio corpo, com objetos e pessoas a sua volta, buscando aplicar essas experiências ao uso de instrumentos. Esses exercícios demonstram o início da inteligência prática. Manifesta-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais da fala antes mesmo de entender suas representações lógicas.
ESTÁGIO DOS SIGNOS EXTERIORES	O pensamento atua basicamente com operações externas, das quais a criança se apropria para resolver problemas internos. A criança efetua cálculos aritméticos simples usando signos como os dedos ou objetos. A fala corresponde à ‘fala egocêntrica’.
CRESCIMENTO INTERIOR	Caracteriza-se pela interiorização das operações externas. A criança agora dispõe da “memória-lógica”, isto é, ela pode operar relações intrínsecas e signos interiores. Este é o estágio final do desenvolvimento da linguagem e se define pela ‘fala interior’ ou ‘silenciosa’.

Adaptado de: Vygotsky (1988)²⁹

²⁹ Tabela desenvolvida por esta autora-pesquisadora

2.2.4 A aprendizagem da criança segundo a lingüística:

Na década de 1960, a visão comportamentalista foi desafiada por Chomsky porque muitas vezes não havia a correlação entre a linguagem a ser observada no insumo e a linguagem que os aprendizes produziam.

A visão mentalista de Chomsky sobre aprendizagem de línguas (hipotetizando um grupo de processos mentais dentro da mente do aprendiz que são responsáveis por trabalhar o insumo e convertê-lo em uma forma que o aprendiz possa armazenar e usar na produção) enfatiza o dispositivo de aquisição de linguagem do aprendiz e reduz a importância do papel do ambiente lingüístico. O insumo serve meramente como um gatilho para ativar o dispositivo (Chomsky, 1959).

O lingüista Noam Chomsky alega que as crianças são biologicamente programadas para linguagem e que a língua se desenvolve nelas da mesma forma que outras funções biológicas, como aprender a andar, se desenvolvem (Visão do Inatismo).

Chomsky propôs sua teoria para contrapor as inadequadas idéias do behaviorismo de que a língua é aprendida por imitação e formação de hábito. Segundo o autor, o behaviorismo deixa de reconhecer ‘o problema lógico da aquisição da língua’ que se refere ao fato de que as crianças aprendem mais sobre a estrutura da língua do que o esperado, pois elas criam novas estruturas e não só repetem o que já escutaram.

Para Chomsky, a língua exposta à criança é cheia de informações confusas e não oferece tudo que a criança precisa. Além disso, há uma forte evidência de que as crianças não são sistematicamente corrigidas ou instruídas. As correções da língua feitas pelos pais são inconsistentes ou quase não existe para crianças da primeira infância. Ao serem corrigidas, elas tendem a focalizar mais o significado do que a forma. Quando os pais corrigem as crianças, elas costumam ignorar a correção, continuando com sua própria forma de falar (op.cit.)

Chomsky relata que as mentes das crianças não são espaços vazios que são meramente preenchidos por imitação da linguagem que elas escutam no ambiente em que vivem. Ao invés disso, o autor acredita que as crianças nascem com uma habilidade especial chamada de Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL) para descobrirem por elas mesmas as regras que formam o sistema de linguagem. Para que esse dispositivo funcione, a criança precisa apenas de algumas amostras da linguagem natural para ativá-lo. Uma vez ativado, a criança será capaz de descobrir a estrutura de uma língua através da combinação de

um conhecimento inato das relações da gramática básica com a estrutura particular da língua onde vive.

Em escritos recentes, Chomsky e seus seguidores deixaram de utilizar o termo ‘DAL’ e passaram a chamar esse dom inato da criança de ‘Gramática Universal’ (GU). A Gramática Universal é considerada um conjunto de princípios que é comum a todas as línguas. Se todas as crianças são pré-equipadas pela GU, então o que elas devem aprender são as maneiras na qual sua própria língua utiliza esses princípios e as variações desses princípios. (Cook, 1988)

Algumas evidências que apóiam a posição inatista de Chomsky são:

- ① Aparentemente todas as crianças aprendem sua língua nativa com sucesso em um momento da vida que não se espera que aprendam nada mais complicado.
- ② As crianças aprendem a dominar a estrutura básica da sua língua nativa.
- ③ A língua à qual a criança é exposta não contém exemplos de todas as regras e padrões lingüísticos do que sabem.
- ④ Os animais, até mesmo primatas que recebem treinamento intensivo dos humanos, não conseguem aprender a manipular um sistema de símbolo tão complicado como a língua natural de uma criança de três anos de idade.
- ⑤ As crianças parecem realizar tarefas complexas de aquisição da linguagem sem ter uma pessoa sempre corrigindo o que dizem ou apontando o que é agramatical.

Fonte: (Lightbown & Spada, 1999, p.17)³⁰

As idéias de Chomsky são compatíveis com as do biólogo Eric Lenneberg quem também compara o aprendizado da fala com o aprender a andar. Lenneberg (1967) observou que a habilidade em desenvolver comportamentos normais e conhecimento em uma diversidade de ambientes não continua indefinidamente e que crianças que nunca aprenderam uma língua não conseguem aprender se as privações (devido à surdez ou extremo isolamento) ocorrerem por um longo período. Para Lenneberg, o DAL, como outras funções biológicas, opera eficazmente somente quando ele é estimulado durante um período certo – um período chamado de “período crítico”. A melhor evidência que sustenta a ‘Hipótese do Período Crítico’ é que praticamente toda criança aprende uma língua em um período de tempo que é bastante semelhante, apesar de circunstâncias de vida completamente diferentes.

Outra visão sobre o desenvolvimento da linguagem é a do sociointeracionismo. Para os sociointeracionistas, a linguagem desenvolve-se como um resultado da complexa interação entre características unicamente humanas da criança e o ambiente no qual a criança

³⁰ Quadro desenvolvido por esta autora-pesquisadora

se desenvolve. Por isso, os sociointeracionistas atribuem muito mais importância ao ambiente que os inatistas. Por exemplo, eles sustentam que a linguagem que é modificada para adequar-se à capacidade do aprendiz é um elemento crucial no processo de aquisição da linguagem. Os sociointeracionistas enfatizam a importância do discurso direcionado à criança, que é uma linguagem que não é apenas endereçada à criança, mas ajustada de tal forma a tornar a compreensão mais fácil.

Enfim, as abordagens teóricas descritas anteriormente ajudam a compreender o processo de aquisição³¹ de língua. As visões dos comportamentalistas explicam a aquisição de vocabulário de morfemas gramaticais. Os inatistas parecem ser mais plausíveis em explicar a aquisição de gramática complexa. Já as explicações dos sociointeracionistas são importantes para o entendimento de como as crianças relacionam forma e significado, como elas interagem em conversas, e como elas aprendem a usar a linguagem apropriadamente. Cada uma delas traz importantes contribuições para a construção do conhecimento atual acerca do assunto e pode explicar um aspecto diferente do desenvolvimento da linguagem na criança.

2.3 A questão cultural do ensino de línguas:

2.3.1 O que é cultura?

São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades inatas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avarentos e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses. (Laraia, 1994)

Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Segundo Felix Keesing (1961), “não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado”. Em outras palavras, se transportarmos para o Brasil, logo após o seu nascimento, uma criança sueca e a

³¹ É importante lembrar que as abordagens aqui descritas são estudos feitos para compreensão da aquisição da língua materna (L1). Porém muitos desses estudos nos ajudam a entender alguns processos de ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ (como colocados por Krashen, 1982) de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

colocarmos sob os cuidados de uma família sertaneja, ela crescerá como tal e não diferenciará mentalmente em nada de seus irmãos de criação. Ou ainda, se retirarmos uma criança xinguana de seu meio e a educarmos como filha de uma família de alta classe média de Ipanema, o mesmo acontecerá: ela terá as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os seus novos irmãos. (op.cit.)

Em 1950, quando o mundo se refazia da catástrofe e do terror do racismo nazista, antropólogos físicos e culturais, geneticistas, biólogos e outros especialistas, reunidos em Paris sob os auspícios da Unesco, redigiram uma declaração da qual extraímos dois parágrafos:

...

10. Os dados científicos de que dispomos atualmente não confirmam a teoria segundo a qual as diferenças genéticas hereditárias constituiriam um fator de importância primordial entre as causas das diferenças que se manifestam entre as culturas e as obras das civilizações dos diversos povos ou grupos étnicos. Eles nos informam, pelo contrário que essas diferenças se explicam antes de tudo pela história cultural de cada grupo. Os fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do homem são a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade. Esta dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos. Ela constituiu, de fato, uma das características específicas do *Homo sapiens*.

15. b) No estado atual de nossos conhecimentos, não foi ainda provada a validade da tese segundo a qual os grupos humanos diferem uns dos outros pelos traços psicologicamente inatos, quer se trate de inteligência ou temperamento. As pesquisas científicas revelam que o nível das aptidões mentais é quase o mesmo em todos os grupos étnicos.

...

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica. Tomamos como exemplo uma atividade feminina do Xingu. O transporte de água para a aldeia é uma atividade feminina no Xingu. Carregar cerca de vinte litros de água sobre a cabeça implica, na verdade, um esforço físico considerável, muito maior do que o necessário para o manejo de um arco, arma de uso exclusivo dos homens.

Mesmo as diferenças determinadas pelo aparelho reprodutor humano determinam diferentes manifestações culturais. A amamentação, por exemplo, pode ser transferida a um marido moderno por meio da mamadeira. E os nossos índios *Tupi* mostram que o marido pode ser o protagonista mais importante do parto. Inclusive, é ele quem se recolhe à rede, e não a mulher, e faz o resguardo considerado importante para a sua saúde e a do recém-nascido.

Resumindo, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de ‘endoculturação’. Um menino e menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada. Mas o que é ‘endoculturação’ ou ‘socialização’? Afinal, o que é ‘cultura’?

De acordo com Peter Caws (In: Goldberg, 1994), há mais de 164 definições diferentes para o termo ‘cultura’ segundo revisão exaustiva de Kroeber e Kluckholm nos diários antropológicos. Alfred Kroeber (1876-1960), antropólogo americano, em seu artigo “O Superorgânico”³² (1949) mostrou como a cultura atua sobre o homem, ao mesmo tempo em que se preocupou com a discussão de uma série de pontos controvertidos, pois suas explicações contrariam um conjunto de crenças populares. Iniciou com a demonstração de que graças à cultura a humanidade distanciou-se do mundo animal. Mais do que isto, o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas.

A preocupação de Kroeber é evitar a confusão, ainda tão comum, entre o orgânico e o cultural. Não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito de seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual, etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. É esta grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural. Os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.

O homem, como parte do reino animal, participa do grande processo evolutivo em que muitas espécies sucumbiram e só deixaram alguns poucos vestígios fósseis. As espécies remanescentes obtiveram esta condição porque foram capazes de superar uma furiosa competição e suportar modificações climáticas radicais que perturbaram enormemente as condições mesológicas como um todo. A espécie humana sobreviveu. E, no entanto, o fez com um equipamento físico muito pobre. Incapaz de correr como um antílope; sem a força de um tigre; sem a acuidade visual de um lince ou as dimensões de um elefante; mas, ao contrário de todos eles, dotado de um instrumental extra-orgânico de adaptação, que ampliou a força de seus braços, a sua velocidade, a sua acuidade visual e auditiva, etc. E o mais

³² Neste artigo, o autor refere-se ao “orgânico” quando algo pode ser explicado pelos fatores biológicos. A cultura é o “superorgânico”, pois todo comportamento que não é biologicamente explicado vem da socialização ou da endoculturação do indivíduo.

importante, tais modificações ocorreram sem nenhuma (ou quase nenhuma) modificação anatômica. (Laraia, 1994)

Enfim, segundo Kroeber (In: Laraia, 1994), o homem criou o seu próprio processo evolutivo. No decorrer de sua história, sem se submeter às modificações biológicas radicais, ele tem sobrevivido a numerosas espécies, adaptando-se às mais diferentes condições climáticas. Ao superar o orgânico, o homem de certa forma libertou-se da natureza. Ao adquirir cultura, o homem perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados, sem a necessidade de copiá-los ou de se submeter a um processo de aprendizado. Tal fato possibilitou a expansão da espécie praticamente por todos os recantos da Terra. Nenhum outro animal tem toda a Terra como o seu *habitat*, apenas o homem conseguiu essa proeza.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. Em outras palavras, não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que o permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária. (op.cit.)

Resumindo, a contribuição de Kroeber para a ampliação do conceito de cultura pode ser relacionada nos seguintes pontos: (Laraia, 1994, p.49)

- A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
- O homem age de acordo com os seus padrões culturais.
- A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Ao invés de modificar seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.
- Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu *habitat*.
- Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que agir através de atitudes geneticamente determinadas.

- Como já era do conhecimento da humanidade desde o iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional.
- A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores, este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.
- Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural³³, e criar um novo objeto ou uma nova técnica.

Há muitos conceitos sobre o que é cultura. Uma das tarefas da antropologia moderna tem sido a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por numerosas reformulações. A discussão ainda não terminou e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana. Mas nossa proposta aqui não é discutir o melhor conceito de cultura, mas fazer-se entender que a cultura faz parte de nós, determinando nosso comportamento, partilhando símbolos e significados.

2.3.2 A ação da cultura enquanto identidade

Segundo Ruth Benedict (1972), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Homens diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. Por exemplo, a floresta amazônica não passa para o homem comum que vive na cidade – desprovido de um razoável conhecimento de botânica – de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: “encontre-lhe na esquina junto ao edifício X”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas. (In: Laraia, 1994)

³³ Podemos adicionar aqui à teoria de Kroeber que dispomos do conhecimento não só de um sistema cultural (relacionado apenas ao país onde vivemos), mas de outros sistemas culturais, uma vez que no mundo moderno é possível consultar conhecimentos de outras culturas facilmente através da tecnologia que possuímos.

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante. O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Devido ao que foi dito anteriormente, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica. Assim, apesar da cultura ser imposta 'de fora' (Caws, 1994), ela faz parte de nossa identidade, já que envolve o passado, a educação, a família e os costumes, hábitos, tradições de nosso povo.

Por outro lado, é importante ressaltar que no processo de internalização da cultura, as diferenças entre dois indivíduos que pertencem à mesma cultura podem ser tão grandes ou maiores que dois indivíduos pertencentes a culturas diferentes. Assim, nenhum indivíduo é capaz de ser um sustentador ou transmissor da cultura relevante por completo.

Mas, como Taylor colocou (In: Goldberg, 1994),

A formação da identidade de uma pessoa está intimamente conectada ao reconhecimento social positivo – aceitação e respeito – dos pais, amigos, das pessoas amadas e também da sociedade como um todo. Um senso desenvolvido de identidade envolve ainda mais. Os seres humanos necessitam não só de um sentimento de pertencer a um grupo em relação à sociedade humana, principalmente quando se confrontam com a morte, quando precisamos nos sentir uma parte valorizada de um todo, que é o universo.

Segundo Caws (1994), identidade é “o que somos, de onde viemos. É o contexto no qual o que comemos, desejamos, opinamos e aspiramos faz sentido”. A identidade, tanto psicologicamente quanto logicamente, é uma relação reflexiva, uma relação de mim comigo mesmo, mas pode ser uma relação mediada: eu me relaciono comigo mesmo através da interação com os outros e com o mundo.

Cuche (1999) observa que as grandes interrogações sobre a identidade são sempre remetidas para as questões culturais: “Há o desejo de ver cultura em tudo, de encontrar identidades para todos. Vêm-se as crises culturais como crises de identidade”. Embora concordemos que não se pode confundir cultura e identidade, também entendemos

que não é possível dissociá-las, sob pena de deslocarmos o homem de seu ambiente de vivência, do seu ‘mundo da vida’.

Porém, como afirma Hall (2001), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. A questão que se impõe é como um sujeito que, por um lado, é veiculado ao seu meio social, ao seu território e aos acontecimentos que se desenvolvem à sua volta e, por outro lado, é deslocado do seu espaço, fragmentado pelos movimentos de globalização e que não tem mais como referência a sua ‘cultura nacional’ ou a sua ‘nação’³⁴ constrói e mantém sua identidade?

A identidade cultural de um indivíduo, embora seja um construto complexo, formado sob a influência de aspectos diversos, está sempre vinculada às culturas nacionais, a uma identidade ‘nacional’. Segundo Hall (2001), embora essa identidade não seja determinada por nossos genes, nós a adotamos como se fosse parte indissociável da nossa natureza essencial, como se tivéssemos nascido com ela. Mas a idéia de uma ‘cultura nacional’, assim como identidade cultural que advém dessa fonte, são construções simbólicas, formadas e transformadas no interior das relações sociais. A ‘nação’, desse modo, não é apenas uma entidade política que está circunscrita a um determinado território, mas um sistema complexo de representação cultural através do qual os indivíduos constroem e mantêm as suas identidades. As culturas nacionais não são compostas apenas de instituições, mas de símbolos e representações, os quais ancoram o sujeito a uma identidade cultural ou nacional que o faz sentir-se acolhido como membro de um grupo, sociedade ou classe, ou algo maior, ao qual devota o seu sentimento e lealdade. Enfim, como Hall (2001) coloca: “... uma cultura nacional é um ‘discurso’ – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

2.3.3 Língua e Cultura

Acompanhando o desenvolvimento de uma criança humana e de uma criança chimpanzé até o primeiro ano de vida, não se nota muita diferença: ambas são capazes de aprender, mais ou menos, as mesmas coisas. Mas quando a criança começa a aprender a falar, coisa que o chimpanzé não consegue, a distância torna-se imensa. Através da comunicação oral a criança vai recebendo informações sobre todo o conhecimento acumulado pela cultura em

³⁴ Nesta pesquisa, o conceito de ‘nação’ é diferenciado do senso comum que se mistura com o conceito de ‘país’. Referimo-nos ao conceito de ‘nação’ defendido por Bhabha (1998), Woodward (2000), Hall (2001)

que vive. Tal fato, associado com a sua capacidade de observação e de invenção, faz com que ela se distancie cada vez mais de seu companheiro de infância. (Laraia, 1994)

É interessante observar que não falta ao chimpanzé a capacidade de observação e de invenção, faltando-lhe, principalmente, a possibilidade de comunicação. Assim sendo, cada observação realizada por um indivíduo chimpanzé não beneficia a sua espécie, pois nasce e acaba com ele. No caso humano, ocorre exatamente o contrário: a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando assim um interminável processo de acumulação mediado pela língua. (op.cit)

Assim sendo, a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação.

O que defendemos é pensar a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela. (Santos, 2003, p.15). Como escreve Agar (1994):

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, 'cultura' é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura.

Os estudos desenvolvidos pela Antropologia Lingüística (AL) têm como fundamento principal para o desenvolvimento teórico do seu campo de investigação a relação intrínseca entre cultura e linguagem. Para os que pesquisam a linguagem humana e seu modo de inserir o homem no seu mundo social, "... ter uma cultura significa ter comunicação, e ter comunicação significa ter acesso à linguagem" (Duranti, 1997). Para este autor, ter uma linguagem não significa apenas ter um instrumento de comunicação que tem o poder de representar eventos em particular, mas ter a habilidade de interpretar e interagir com esses eventos, afetando-os ou sendo afetado por eles.

O uso da língua, quando dissociado da cultura, desloca o sentido de língua como fenômeno fundamental da comunicação e vivência humanas, para um sistema de elementos regido por regras, cuja estrutura pode ser analisada independente de tempo, espaço ou contexto no qual está em funcionamento. No entanto, quando se ensina ou se aprende uma

língua estrangeira, não se pretende formar ‘analistas da língua’, mas indivíduos capazes de usar todos os recursos que a língua oferece para compreender e se fazer compreendido, para inserir-se no mundo como sujeito, com sua cultura, seus modos de identificação, sua visão de mundo. (Santos, 2003, p.15)

Finalmente podemos dizer que desconsiderar as relações entre língua e cultura, quer seja investigando o uso da linguagem como comunicação, quer seja no estudo dos processos que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas, é abrir espaço para uma interpretação equivocada do que significa o uso da língua como instância de inserção do homem na sua realidade vivente.

2.3.4 O papel da cultura no ensino de línguas

Considerando o indivíduo como sujeito atuante, multifacetado e multidiscursivo, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, é importante refletir sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas. (Santos, 2003).

O papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas na infância deve ser enfatizado. A visão de cultura deve servir como base para o processo educativo da criança. A cultura precisa cumprir seu papel formador, possibilitando que a criança amplie sua visão de mundo através da LE, mostrando-se capaz de fazer comparações, argumentações e expressar opiniões frente às diferenças, respeitando-as. Alinhando-se ao pensamento de Cook (2003), entendemos que, para lidarmos apropriadamente com a cultura no ensino de línguas, devemos considerar as variações culturais em termos de classe, etnia, idade, educação, preferências individuais, dentre outros. Desta forma, aproximamos o ensino-aprendizagem de LE ao caráter formador do processo educativo (Freire, 2004).

Seguindo estas premissas, a cultura não pode ser vista como algo estático, que pode ser precisamente descrito, delimitado. Ao invés disso, a cultura deve ser concebida como algo dependente do contexto sócio-histórico em que os indivíduos encontram-se inseridos. Assim, *cultura* pode ser considerada como “padrões partilhados de crenças e conhecimento teórico, pelos quais as pessoas organizam suas percepções e experiências e a partir dos quais elas agem em seu meio social.” (Goodenough, 1971)

“Aprender sobre outra cultura não significa necessariamente aceitar essa cultura”. Kramersch (1993) afirma seu pensamento enfatizando que o ensino da cultura no

ensino da LE, no nosso caso, o inglês, como língua de comunicação internacional, entre países e continentes, “é importante, pois possibilita encontros interculturais, os quais permitem que os aprendizes reflitam sobre diferenças entre culturas, estabelecendo uma ‘esfera de interculturalidade no processo.’” (Kramersch, 1993 *apud* Rocha, 2006: 89).

Na realidade, o professor deve incluir, em seu programa, reflexões sobre a dimensão cultural da comunicação, que certamente é divergente nas duas línguas em foco (Sagnier, 2004). Segundo Pandolfi e Tosqui (2004),

O conhecimento efetivo de uma LE implica, necessariamente, o estudo da cultura dos falantes dessa língua. Contudo, grande parte dos cursos de LE, pelas mais diversas razões, não privilegia o ensino da língua através da cultura, de forma integrada, sobretudo, porque os próprios materiais didáticos apresentam uma visão de que os alunos necessitam aprender primeiro aspectos gramaticais e o léxico básico da língua para, futuramente, entrar em contato com materiais que tratam de cultura. Esse ‘futuramente’, para muitos, quase nunca acontece, seja por insegurança do professor, seja por ele não conhecer estratégias para integrar o estudo da cultura ao da língua.

É importante que o professor procure focar, em suas aulas, a forma na qual uma língua é empregada na comunicação entre grupos sociais distintos, e quais as mudanças de registro e suas adequações aos diferentes contextos conversacionais. O mal uso de registros e estilos discursivos podem dar aos falantes nativos uma impressão desfavorável acerca do falante não nativo, impondo barreiras de origem cultural na comunicação. Segundo Kramersch (1996), o que faz ser tão difícil para um falante não nativo comunicar-se com falantes nativos é o fato de não compartilharem a memória e o conhecimento da comunidade da fala da língua.

Segundo Byram (1999, p.17):

A separação de língua e cultura é ainda mais aparente nos livros que dividem suas unidades ou capítulos em estudo da língua e, como apêndice ao invés de integradas, algumas páginas dedicadas à cultura. Isto leva o professor a tratar estas páginas como suplemento, opcional, algo que toma apenas alguns minutos do trabalho real. (tradução nossa)

Ao tratar de cultura, devemos ter em mente que, segundo Milton Bennett (1996), há dois tipos de cultura. A Cultura Objetiva (“big C”) consiste nas manifestações produzidas pela sociedade, como literatura, música, ciência, arte, língua, etc., ou seja, seria o produto concreto criado pela sociedade. A compreensão da cultura objetiva pode criar um conhecimento, mas não necessariamente gerar competência cultural. A Cultura Subjetiva (“small c”) refere-se a traços psicológicos que definem um grupo de pessoas. Esse tipo de

cultura pode ser encontrado em manifestações abstratas, como valores, crenças e no uso da língua, levando a uma competência intercultural. Talvez o interessante deva ser apresentar os dois tipos de cultura no material didático.

Segundo Fernandes (2000), o ensino de línguas precisa promover a intercomunicação, o interconhecimento e o respeito recíproco entre os vários grupos em presença a escola e na sociedade e no mundo. Para isso, os materiais didáticos devem reconhecer, por exemplo, as festividades da comunidade, os consumos e práticas culturais específicos das comunidades, assim como expectativas escolares e profissionais dos alunos, entre outros fatores.

Enfim, não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela. É mais fácil compreender essa assunção se partirmos de uma concepção de cultura que não é monolítica ou encarcerada em um local geográfico específico, porém, mais do que tudo, uma dimensão do humano que se alimenta e se renova constantemente, e que absorve, em maior ou menor grau, as marcas de um viver e fazer social particulares.

2.3.5 A questão do estereótipo

Segundo Milton Bennet (1996), utilizar generalizações culturais é uma forma de caracterizar a cultura baseada nas tendências centrais de um conjunto de informações agregadas. Por exemplo, ao compararmos a cultura americana à cultura japonesa, podemos dizer que os americanos de forma geral tendem a ser mais individualistas que os japoneses, que tendem a ser mais coletivos.

Todavia, é preciso ter cuidado com as generalizações para que não criemos estereótipos. Apesar de que as generalizações tendem a explicar como é a maioria de um grupo, no sentido de como eles se comportam, do que eles gostam, etc., devido a primeira socialização que costuma ser similar, nem sempre essas generalizações caberá a cada indivíduo. Se pensarmos que todo americano gosta de hambúrguer, ou todo brasileiro gosta de futebol, estaremos criando estereótipos, como se todos os membros de uma cultura fossem iguais.

O estereótipo é então algo negativo, pois estará descrevendo pessoas ou suas atitudes erroneamente só pelo fato de pertencerem à mesma cultura. Por outro lado, Bennet defende o uso das generalizações para a pesquisa se for feita de forma cuidadosa e sem endurecimento das categorias para não impormos um outro valor cultural, que é o

individualismo. Concluindo, devemos saber a hora que podemos generalizar as idéias ou de tratarmos as pessoas como indivíduos.

2.4 Princípios e práticas do ensino de LE (para crianças):

Há muitas teorias sobre princípios e práticas do ensino de LE. Para orientar a nossa proposta e análise, utilizaremos o modelo de representação teórica da “Operação Global de Ensino de Línguas” de Almeida Filho (2005) uma vez que leva em consideração todo o sistema de ensino a partir de uma dada abordagem de ensinar em uma ordem hierárquica. Visando oferecer uma macroestrutura representativa da grande e complexa operação de ensinar LE, o referido autor propõe o seguinte modelo:

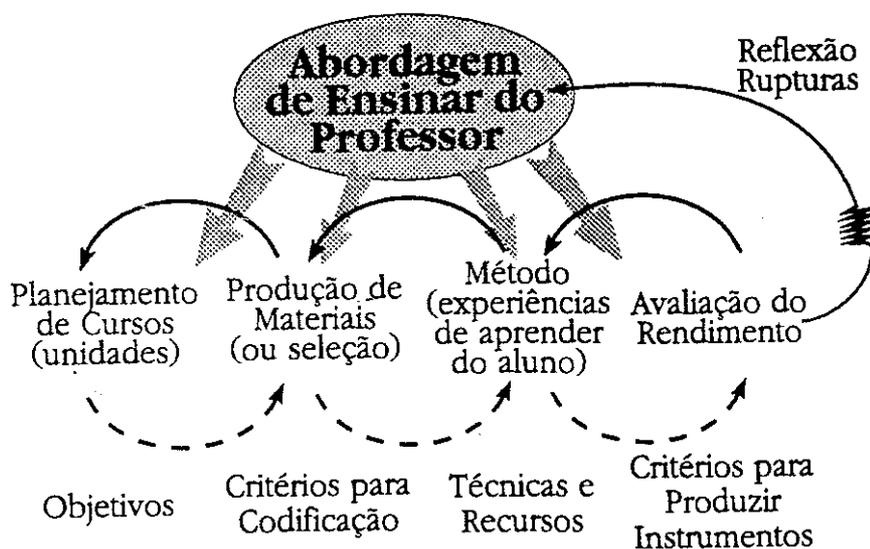


Figura 2.3 – Operação Global do Ensino de Línguas por Almeida Filho (2005,p.19).

Examinando a representação esquemática anteriormente colocada, podemos verificar que a abordagem³⁵ é o elemento-base do modelo, uma vez que toda operação de ensino de uma língua-alvo sofre a influência de uma abordagem (Almeida Filho, 2005). Dessa maneira, todas as outras partes envolvidas na operação serão por ela influenciadas. Qualquer alteração nos pressupostos envolvidos na abordagem consequentemente produzirá mudanças em todas as outras etapas. Uma troca, por exemplo, na concepção de linguagem produzirá efeitos no planejamento das unidades do curso e, por conseguinte, nos materiais, nas técnicas e procedimentos utilizados em sala de aula e no tipo de avaliação adotada pelo professor.

³⁵ Almeida Filho (1990:24) define *abordagem* como um conjunto aparentemente harmônico de pressupostos teóricos, princípios e até crenças sobre o que seja linguagem/segunda língua/língua-alvo, sobre o que seja aprender línguas/outras línguas e ensinar línguas.

No entanto, a organicidade do modelo permite que as mudanças tenham início em qualquer parte acarretando, obrigatoriamente, uma mudança em cadeia em todas as outras etapas. Por isso, acreditamos que é importante conhecer todas as etapas dessa ‘operação global’ antes de elaborar um material didático.

2.4.1 Abordagem enquanto força que orienta a ação de ensinar línguas

Teorizar a questão da abordagem é de essencial importância para compreender a forma como ocorre o ensino de LE de forma geral, e para crianças, de forma específica. O estudo sobre ‘abordagem’ também é fundamental para quem pretende elaborar um material didático (doravante MD) já que todo MD produzido possui implícita ou explicitamente a abordagem ou abordagens do autor.

Segundo Almeida Filho (1997), “abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de focar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender a língua-alvo”. Ou seja, “força que orienta e, portanto, caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de livros didáticos, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais tutores, etc.” Compreender a própria abordagem significa ser capaz de “explicar por que o professor ensina como ensina, por que ensina de uma determinada maneira e por que seu aluno aprende como aprende” (op.cit.).

Mesmo que haja definido nos PCN-LE os pressupostos que a escola deve seguir ou mesmo que a própria escola defenda uma abordagem humanista ou comportamentalista, entre outros, no final das contas na sala de aula será o professor que realmente materializará na prática através de ações sua subjacente abordagem, que pode ter de base, além dos pressupostos mais gerais, uma abordagem comunicativa ou gramatical. Para examinar a abordagem de um professor, é preciso analisar suas concepções de língua, linguagem, língua estrangeira e suas concepções do que é ensinar e aprender subjacentes ao seu trabalho. Uma vez compreendido todos os conceitos em sua prática, será possível compreender porque o ensino da língua estrangeira ocorre de uma determinada forma em um contexto específico.

2.4.1.1 Abordagens Normativas: plataformas educacionais

Há uma série de pressupostos ou princípios, geralmente expressos em afirmações declarativas, e não raro, normativas, a respeito da maneira pela qual as crianças aprendem e crescem, objetivos educacionais, a natureza da aprendizagem, da pedagogia e do ensino, programas educacionais e clima escolar.

De acordo com a proposta de Sergiovanni e Serrat (1986), existem três aproximações de plataformas que podem servir como fonte de referências para análise de abordagem. Elas são denominadas:

- a) plataforma do crescimento humano, cuja ênfase se dá no aluno como indivíduo e no seu crescimento no processo escolar;
- b) plataforma da competência básica, preocupada com conteúdos de aprendizagem predeterminados;
- c) plataforma da socialização democrática, voltando para a função socializante da escola.

Tais plataformas podem ser melhores distinguidas nas seguintes abordagens:

❶ Comportamentalistas & Humanistas:

Enquanto os comportamentalistas buscam o estabelecimento de elos empiricamente verificáveis entre a interação professor-aluno, seqüências programáticas e estados de conhecimento lógica e racionalmente definíveis, os humanistas insistem que o desenvolvimento pessoal, moral, estético e intelectual envolvem processos dinâmicos internos de crescimento muito mais complexos que os princípios comportamentais. Estes, por sua vez, estão muito mais preocupados com pesquisas estatisticamente comprováveis sobre aumento de eficiência instrucional no alcance de compreensão cognitiva predefinida e níveis de habilidades. Para os humanistas, a realidade é multidimensional e não pode ser tratada desta forma reducionista. A natureza idiossincrática da aprendizagem impede que ela seja analisada proveitosamente apenas por correlações estatísticas limitadas.

② Defensores da ‘liberdade pessoal’ e defensores da ‘adaptação social’ e ‘cidadania’:

A raiz destas idéias chega à contraposição entre os postulados filosóficos de Jean-Jacques Rousseau e seu conceito de homem como intrinsecamente bom, nobre e inocente, eventualmente corrompido pela sociedade, e aqueles de Thomas Hobbes, que partiam da natureza egoísta e agressiva do ser humano. Para os defensores da liberdade pessoal, se os pais, educadores, o governo, etc., e outros adultos, deixassem as crianças “em paz”, elas naturalmente desenvolveriam suas próprias emoções ligadas à afeição, confiança, compaixão e senso de justiça. Para os da adaptação social, a sociedade tem o direito de esperar que as escolas doutrinem a juventude e a preparem para as exigências da vida adulta, canalizando-a para um trabalho socialmente produtivo e condicionando-a aos deveres da paternalidade, do consumo responsável e ao comportamento social burguês. A ênfase na instrução individualizada, na permissão que os alunos escolham quando e o que vão estudar, com base nos seus próprios interesses e curiosidades, tende a relegar exigências sociais, como a cooperação com estruturas legais e autoridade paterna, ao segundo plano. Por outro lado, aqueles que defendem a adaptação social e o desenvolvimento da boa cidadania podem parecer estar minimizando a atenção à necessidade de liberdade de consciência pessoal, de relacionamentos afetivos e auto-realização individual.

③ Academicistas & Moralistas:

Os academicistas tendem a se originar da tradição humanista clássica. Por sua vontade, prover-se-iam o rigor intelectual, a racionalidade lógica e as disciplinas tradicionais, tais como as ciências naturais, bem como as humanidades e as ciências sociais. Contrariamente aos moralistas, eles alegam que o objetivo mais importante da escolarização é o desenvolvimento da mente e a apreciação pelos feitos humanos nos campos culturais e acadêmicos. Neste caso, o desenvolvimento moral dos jovens ficaria a cargo de pais, psicólogos e líderes religiosos. Isto choca frontalmente com a idéia dos moralistas, que atribuem à educação o papel essencial de formar o caráter e a maturidade dos alunos. Sendo assim, as escolas devem formar adultos virtuosos e sadios, engajando-os, pelo exemplo e vivência, em esforços para esclarecer e apreciar valores, desenvolver atitudes heróicas e altruístas, enfim, aceitar a responsabilidade por suas vidas pessoais e públicas. Na perspectiva moralista, a questionável concentração exclusiva das disciplinas acadêmicas acabaria por criar um homem de respeito em seu campo, porém bárbaro enquanto pessoa.

A interação e combinação de valores, premissas e princípios de cada uma das perspectivas acima vão, então, nos fornecer as bases para compreender as plataformas curriculares, e conseqüentemente, os princípios defendidos ao ensinar línguas estrangeiras para crianças. O que precisa ficar claro, no entanto, é que tais abordagens são tentativas de generalização e reúnem idéias que sozinhas e isoladas, jamais poderiam fornecer base suficiente para um programa educacional completo.

A (a) plataforma do ‘crescimento humano’ resultaria, então, de uma particular integração das idéias dos humanistas, dos defensores da liberdade pessoal e dos moralistas. O aluno enquanto indivíduo é colocado no centro dos interesses. A ênfase da experiência pedagógica se dá no seu incentivo e encorajamento, vivenciando o prazer do alcance de uma solução de problema. Isto leva a uma necessidade de se proverem formas altamente individualizadas de instrução, usando “pacotes” de atividades de aprendizagem, projetos exploratórios e atividades de expressão pessoal, bem como o emprego de mídia variada, adaptada aos diferentes estilos de aprendizagem.

A (b) plataforma da ‘competência básica’ indicaria coincidência de pressupostos defendidos pelos comportamentalistas, advogados da adaptação social e os academicistas. Esta plataforma, portanto pressupõe ser obrigação dos educadores o fornecimento aos alunos de um ambiente altamente organizado, que promova o domínio gradual de competências básicas em leitura, computação e processos científicos. Isto implica uma definição extremamente cuidadosa de objetivos de ensino para cada unidade de uma seqüência predefinida de aprendizagens, uma avaliação rigorosa de habilidades de nível de entrada e monitoria cuidadosa do progresso do aprendiz, incluindo fases de trabalho de recuperação.

Finalmente, a (c) plataforma da ‘socialização democrática’ reuniria postulados tanto humanistas quanto comportamentalistas, da escola da adaptação social e dos moralistas. O objetivo maior da educação é, então, capacitar o indivíduo para funcionar na sociedade. Os educadores devem se preparar para que a aprendizagem ocorra sempre num contexto comunitário. Deve-se ensinar aos alunos a colaboração em atividades de aprendizagem, ao invés de se incentivar a concorrência e a competição. A comunicação entre o grupo se torna uma preocupação essencial do professor.

Cabe-nos agora integrar as idéias de ‘plataformas curriculares’ ao que se entende por ensino de Línguas Estrangeiras. Sendo assim, vemos incluído na plataforma da competência básica, centrada na disciplina, e resultado de uma combinação de princípios dos academicistas, dos defensores da adaptação social e dos comportamentalistas, o estilo instrumental e a tendência para a preparação, bem como a orientação para a tecnologia e o racionalismo acadêmico. Por sua vez, do ‘crescimento humano’ seria a plataforma que

enquadra os argumentos mais significativos dos humanistas, dos preconizadores da liberdade pessoal e dos moralistas. Essa é uma visão centrada no indivíduo, portanto corresponde ao estilo individualista, à tendência para o desenvolvimento e à orientação para a experiência consumatória. Finalmente, a coincidência de certos pressupostos por parte dos moralistas, dos defensores da adaptação social e de argumentos tanto humanistas quanto comportamentalistas, que vão fundamentar a plataforma da socialização democrática, representa a centralização na comunidade. Aqui podem ser até certo ponto, reunidas as idéias correspondentes ao estilo interativo à tendência para o desenvolvimento e às orientações para os processos cognitivos, bem como para a reconstrução social. Assim, poderíamos sintetizá-los da seguinte forma:

Tabela 2.5 Síntese: Plataformas Educacionais

Conceito	Estilo	Características
A disciplina: <i>competência básica</i>	Instrumental	Tendência para a <i>preparação</i>, orientação para a <i>tecnologia</i> e o <i>racionalismo acadêmico</i>.
O indivíduo: <i>crescimento humano</i>	Individualista	Tendência para o <i>desenvolvimento</i>, orientação para os <i>processos cognitivos</i> e a <i>experiência consumatória</i>.
A comunidade: <i>socialização democrática</i>	Interativo	Tendência para o <i>desenvolvimento</i>, orientação para os <i>processos cognitivos</i> e <i>reconstrução social</i>.

Fonte: Costa (1987, p. 23)

O objetivo ‘instrumental’ corresponderia, por sua vez, à plataforma de competência básica e a orientação para a tecnologia. Neste caso, o ensino de Língua Estrangeira não seria necessariamente voltado para a disciplina, enquanto centro de referência, mas para o fim prático escolhido. A partir dessa definição se faria a seleção de conteúdo e metodologia apropriados. A ênfase no desenvolvimento do objetivo ‘cultural’ poderia ser associada até certo ponto à da socialização democrática e à do crescimento humano, enquanto mais perto da orientação para o racionalismo acadêmico. Finalmente, o objetivo ‘político’ receberia destaque de um ponto de vista próximo da plataforma de socialização democrática e a orientação curricular para a reconstrução social. (Costa, 1987)

A estrutura e a organização do ensino nos obrigam, forçosamente, a sistematizar de outra maneira as considerações, análises, enfim, as conclusões alcançadas até aqui. Por exemplo, a natureza da educação do Ensino Fundamental não é a mesma daquela do Ensino

Médio e muito menos do Ensino Superior. Estas distinções de abordagens relacionadas aos objetivos educacionais de cada nível alteram o que poderíamos associar ao ensino de Línguas Estrangeiras, caso ele estivesse isolado do contexto educacional.

Sendo o objetivo da escola de Ensino Fundamental (de acordo com a legislação existente) o de educação geral por excelência, isto significa para o ensino de LE, dentro do raciocínio aqui vigente, o desenvolvimento do indivíduo. Esta distinção se torna importante, na medida em que necessariamente determina toda a natureza do ensino que deve tomar lugar, ou seja, os critérios de seleção de conteúdo, da metodologia, do material didático, enfim, da abordagem que representa.

2.4.1.2 Abordagem Estruturalista no ensino de LE

A direção para o qual se orienta a maioria dos trabalhos e a preocupação dos pesquisadores atuais é, de modo geral, a que se segue: o centro do processo pedagógico – a origem das referências e o ponto de partida das propostas educacionais – passa uma preocupação com o produto (a língua a ser ensinada) para o processo (como aprender a aprender), portanto, de uma pedagogia centrada no professor e na língua para aquela centrada no aluno, da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem.

A) Pedagogia centrada no professor

Segundo Costa (1987), a língua estrangeira como o produto que vai chegar ao aluno através do ensino ministrado pelo professor pertence inicialmente, de forma restrita, à concepção de língua enquanto sistema formal idealizado e que não tem necessariamente qualquer relação com objetivos pedagógico-educacionais. Isto porque, para estabelecer um sistema lingüístico, é necessário submeter os dados a três espécies de processo: regularização, padronização e descontextualização. No entanto, toma-se como pressuposto que esta sistematização idealizada, cujo objetivo é explicar a realidade e desta forma controlá-la, através da organização em categorias verbais, vá necessariamente servir a objetivos pedagógicos, como se a sentença que é a unidade da análise lingüística teórica pudesse ser também a “unidade de ensino” da língua. Este modelo não trata da capacidade do falante ou usuário da Língua Estrangeira de exploração criativa de conhecimento para chegar ao significado, o que vem a ser um componente essencial do processo pedagógico. A tentativa de se enquadrarem num modelo lingüístico todos os fatores que determinam nossa capacidade de interpretar enunciados anularia o próprio conceito de ‘sistema’, já que o comportamento

lingüístico não se reduz simplesmente à “realização” prática de uma teoria, envolvendo, por outro lado, regras bastante complexas.

Assim, embora a sua descrição pelo lingüista não seja capaz de prever o aspecto criativo do processo, em outros termos as regras feitas pelos próprios participantes em cada situação comunicativa individual, a abordagem estrutural à seleção de conteúdo, tem sido resultado do pressuposto anteriormente mencionado.

A Língua Estrangeira, ainda como produto levado ao aluno pelo professor, pode também ser resultado de uma outra idealização, desta feita da língua em uso. Portanto, distinta da resultante no sistema formal mencionado, essa sistematização, procura reter o valor comunicativo dos elementos lingüísticos e analisa a língua em seus significados nocional-funcionais (Widdowson, 2003). É essa abordagem proposta por Van Ek (1976), Wilkins (1976) e Munby (1978).

As duas abordagens descritas acima (estrutural e nocional-funcional) de seleção do conteúdo programático são, portanto, distintas, na medida em que a primeira se atém aos aspectos puramente formais da língua e a segunda se volta para a descrição da língua em uso. São também diferentes: a primeira pressupõe que, uma vez que o vocabulário básico e a gramática da língua sejam ensinados, o aluno aprenda a se comunicar eficientemente em situações onde a Língua Estrangeira é necessária para objetivos gerais, sem qualquer especificidade; e a segunda introduz a necessidade de se explicitarem contextos de uso, partindo-se da idéia de que o aprendiz será usuário da língua estrangeira em contextos comunicativos definidos.

Assim, embora suas naturezas sejam distintas, ambas se referem ao final do processo de aprendizagem, se voltando para a meta, quer enquanto totalidade do vocabulário básico e a gramática, quer inventário de funções comunicativas. Além disso, ambas pressupõem o ensino de um corpo fixo de material lingüístico, seja ele definido em termos de forma gramatical ou de uso.

O papel do professor neste contexto é centralizador-paternalista. Neste caso, a sua conversa domina a quantidade, bem como os padrões cognitivos e comunicativos do discurso de sala de aula. É interessante perceber que, embora a sua função passe a ser até certo ponto desligada da língua que ele ensina, existe uma relação de reforço, ou seja, como a LE é vista como um somatório, ora de estruturas e formas, ora de funções comunicativas a serem aprendidas, e o professor é o único detentor deste conhecimento, cabe apenas a ele a função central. É necessário fazer então a distinção entre ‘central’, a posição natural que o professor ocupa, uma vez que a ele cabe papéis insubstituíveis em qualquer contexto escolar, e ‘centralizadora’, o que implica uma confusão entre controle e iniciativa (Stevick, 1980). O

‘controle’ pode ser inteiramente do professor, enquanto ao aluno deve caber a ‘iniciativa’, ou seja, a ‘escolha’, dentre uma gama de possibilidades fornecidas por quem exerce o controle. Entretanto, enquanto a língua a ser ensinada compreende apenas o produto (sistema idealizado), o papel do professor continua a ser centralizador.

A LE como produto e o professor no centro da atividade pedagógica traduzem a noção de que o aluno é apenas o receptáculo do que lhe é transmitido pelo professor, como se o objeto do qual se origina o estímulo (a disciplina Língua Estrangeira) fosse o mais importante e o aluno não tivesse qualquer escolha, a não ser compreender o estímulo da forma em que este lhe é apresentado.

Widdowson (2003) nos ajuda a esclarecer este argumento quando afirma que o ensino não existe por si só, mas precisa ser ‘mediado’ pela aprendizagem, ou seja, não há flexibilidade entre duas ações e o máximo que o ensino pode almejar é o seu papel de ‘facilitador’ da atividade pedagógica. O ensino e a aprendizagem são termos ou conceitos “conversíveis”, uma vez que o professor “faz” algo com o aluno, mas este não terá aprendido coisa alguma até que seja capaz de operar espontaneamente, segundo o seu próprio movimento. Supor que ensino e aprendizagem sejam termos conversíveis é imaginar o ensino de língua enquanto apenas “treinamento”, ou seja, imposição de conformidade a certos padrões estabelecidos de conhecimento e comportamento. A visão de ensino de Língua Estrangeira do ponto de vista “educacional” procura prover o espaço criativo através do qual o que é aprendido é um conjunto de “esquemas” e procedimentos que dão ao aluno a capacidade de lidar com problemas para os quais não existem soluções prontas e pré-formuladas.

B) Pedagogia centrada no aprendiz

O ser humano aprende através da ação. No ensino de línguas, isso implica a necessidade de provisão de oportunidades ao aprendiz de uso efetivo da língua enquanto instrumento de comunicação. Desta forma, poderíamos dizer que a aprendizagem se torna mais eficiente se pudéssemos criar um ambiente ‘ideal’, ou seja, aquele em que todos os alunos estivessem fazendo algo relevante e significativo, e que acionasse comportamentos de aprendizagem cognitivos e afetivos todo o tempo. Em termos práticos, esse ambiente seria composto de quatro variáveis: o professor, os alunos, os problemas e as estratégias para resolvê-los. Dessa maneira, os aprendizes estariam sendo efetivamente ajudados a aumentar sua capacidade enquanto aprendizes, ou seja, estariam ‘aprendendo a aprender’.

Vários autores (Ausubel, 1968; Botkin, 1979; Widdowson, *op.cit.*, entre outros) fazem referências sobre a fundamental importância das experiências de aprendizagem anteriores do indivíduo e que lhe permitem absorver novas informações e criar novos significados. A capacidade de aprender, portanto, reside na disposição do aluno em relacionar novos materiais à sua já existente estrutura cognitiva. Este conceito que recebe o nome de esquemas (schemata) foi proposto há mais de cinquenta anos, por um psicólogo de nome F. C. Barlett, para explicar a maneira pela qual a informação de histórias era reorganizada na memória para que se encaixasse às expectativas oriundas de costumes e tradições.

Os mesmos autores também parecem pressupor unanimemente que só é realmente educacional em natureza, em outras palavras, só realmente prepara o indivíduo para as incertezas do futuro e a resolução de problemas imprevisíveis, a atividade de sala de aula que leve em conta o papel fundamental desta noção de “esquemas”. Ou seja, há dois tipos de aprendizagem: a ‘aprendizagem de manutenção’, o que se traduz pela aquisição de perspectivas fixas, métodos e regras para a resolução de problemas conhecidos e situações recorrentes, e a ‘aprendizagem de inovação’, que possibilita, ao contrário, a capacidade de se lidar com a mudança e que exige a reestruturação e reformulação dos problemas. A primeira condição para que este segundo tipo de aprendizagem ocorra é a compreensão de todos os dados relativos, e que o fator único essencial para isso é o próprio “contexto”. No entanto, o “contexto” só produz significado se forem acionados os “esquemas”, ou seja, se a informação nova recebida for comparada a uma gama de conhecimento prévio, criado pela experiência passada. Isto porque o cérebro humano não armazena itens memorizados em isolamento, mas os mantém em cópias múltiplas, segundo os “contextos” associados à sua chegada. À medida que o número destes “contextos” cresce, a compreensão e a aprendizagem são profundamente afetadas. Portanto, para que a capacidade humana seja preparada para agir em situações novas e lidar com eventos estranhos, a aprendizagem inovadora exige a absorção de um sem número de coleções de “contextos”. É este princípio que pode ser chamado de ‘aprendizagem significativa’ (Ausubel, 1968, pg. 27) quando uma tarefa pode ser relacionada de maneira não-arbitrária ao que o aprendiz já sabe. Ocorre o contrário se a tarefa de aprendizagem consistir puramente em associações arbitrárias, e se faltar ao aluno o conhecimento prévio necessário para tornar a tarefa significativa em potencial.

Uma vez que Widdowson (2003, p.49) se refere mais especificamente ao ensino de Línguas Estrangeiras, achamos que através dele as idéias acima possam ser mais claramente traduzidas. Para ele, “esquemas” são um nível de competência lingüística que consiste em estruturas de uso estereotípicas desenvolvidas durante a aquisição da primeira língua pelas crianças através das associações que fazem parte entre os elementos léxicos e

sintáticos por um lado, e padrões repetitivos de sua ocorrência por outro. Desta forma, elas se acostumam e “aprendem” a projetar ordem às experiências e a controlar novas informações. Estes “esquemas” podem tomar a forma de “molduras de referência” ou “rotinas retóricas”. As primeiras se referem ao que é dito, ou seja, o conteúdo proposicional do enunciado, e as segundas, às intenções pragmáticas ou elocucionárias. Através delas o usuário da língua antecipa o desenrolar do discurso e impinge significado a ele. O acionamento destes esquemas é efetuado através de “procedimentos” interpretativos de vários tipos, ou seja, atividades de “negociação de significado”. Portanto, o que deve ser ensinado ao aprendiz de Língua Estrangeira é exatamente esta “capacidade”, ou seja, a habilidade de compreender e modificar “esquemas” através do uso de procedimentos. Isto significa explorar o sistema lingüístico enquanto recurso de significado, relacionando-o ao seu conhecimento esquemático de convenções de uso da língua.

Ao longo desta discussão inicial sobre aprendizagem enquanto processo, aliado ao conceito de esquemas, podemos perceber a importância que passa a tomar o aprendiz enquanto indivíduo e ser humano complexo em sua interação com o ambiente.

O conceito de esquemas e seu papel na aprendizagem trazem à superfície a necessidade de se investigar melhor a natureza da individualidade da criança. Uma vez que uma das condições da aprendizagem significativa reside, portanto, na qualidade e nas características da experiência prévia do indivíduo, cabe procurarmos ver a forma através da qual essa experiência se desenvolve.

Existe uma relação entre tais aspectos e o processo de formação de personalidade. Handley (1973) afirma que o homem vê o seu “estilo” de vida muito precocemente, de fato antes mesmo que os impulsos sexuais já se tornem manifestos. Esse chamado estilo de vida nada mais é do que suas reações diante das circunstâncias ambientais; uma vez criado, passa a determinar a maneira pela qual a pessoa satisfaz, subsequentemente, as suas necessidades e lida com seus impulsos e vontades. O homem é, então, dirigido pelo que se passou antes, sendo, no entanto, motivado por metas e objetivos atuais enquanto idéias em sua mente, que o impulsionam para a frente na tentativa de concretização.

Pode-se concluir neste instante que são as condições ambientais (primeiramente em casa e depois na escola) que em muito determinam as diferenças entre pessoas. É o próprio homem ou a força de certos eventos acidentais que consolidam as diferenças nos indivíduos, mais do que fatores fixados à ocasião da concepção.

Ajuda-nos a compreender melhor como isso acontece se nos lembrarmos da natureza subjetiva da percepção humana, ou seja, o fato de que o ambiente vem a exercer seu poder no desenvolvimento da personalidade, não pela objetividade, mas através da

interpretação ou avaliação que a criança fez dele. A própria ‘realidade’ é, portanto, uma questão de percepção das coisas à nossa volta.

Assim o que percebemos é em grande parte função de nossas experiências, nossos pressupostos, objetivos e necessidades. O indivíduo decide no que consiste um objeto, sua localização e razão de ser, segundo sua própria intenção e premissa. É a singularidade da estrutura cognitiva de cada aprendiz que, por sua vez, determina todos os novos significados adquiridos, únicos e individuais.

2.4.1.3 Abordagem Comunicativa no ensino de LE

A crescente preocupação com aspectos comunicativos da língua, nos anos 70, que culminou com a consolidação da abordagem que leva este nome, desenvolveu a noção de que não podemos nos ater ao meramente lingüístico quando procuramos a forma mais eficiente de ensinar Línguas Estrangeiras. São os objetivos para os quais se necessita a língua que são específicos, e não a língua em si, ou seja, a consideração das necessidades do aprendiz não se restringe apenas aos registros lingüísticos particulares (vocabulário e termos técnicos), mas também a toda série de recursos extras exigidos para o desempenho satisfatório de um papel específico, ocupacional ou acadêmico. Isto significa que para cada curso serão consideradas diferentes seleções de habilidades, tópicos, situações e funções de uso da língua, segundo a análise rigorosa das necessidades³⁶ dos alunos. Percebe-se aí, pelo menos, a intenção de se colocar o aprendiz no centro do processo pedagógico e retirar da língua, ou do planejamento lingüístico, a priori, esta centralidade.

Para os adeptos da abordagem comunicativa, a importância da interação é maior do que a de qualquer outro fator, uma vez que ela não apenas gera as oportunidades de aprendizagem, mas se traduz por ela própria. Portanto, não há como se planejar conteúdo lingüístico, já que ele surgirá como resultado das tentativas que cada aluno faz de lidar com o que quer descobrir. Isto está relacionado às noções de “insumo compreensível” e “negociação de significado”, ou ao ensino de estratégias de desenvolvimento do discurso, por sua vez fundamentadas sobre o princípio de que não é possível especificar conteúdo lingüístico, de maneira precisa, através de categorias prontas. Qualquer especificação desta natureza é falsa, na medida em que só pode capturar, parcial e superficialmente, o que é necessário ser

³⁶ Em Lingüística Aplicada, a palavra “necessidade” tem sido especialmente relacionada à questão da análise da multiplicidade de usos de língua que o indivíduo poderá vir a fazer na sua vida social ou profissional. Na área de Educação, principalmente em Psicologia da Aprendizagem, o termo necessidade está mais ligado a questões outras como, por exemplo, as motivacionais.

aprendido. Ela modifica a natureza da linguagem e não representa o processo de aprendizagem. O conteúdo programático há que ser subjetivo, impressionístico, e o que é ensinado apenas uma amostra. A especificação de conteúdo se resumiria a “rotas de aprendizagem”, onde cada “módulo” representa uma combinação diferente da mídia, materiais e atividades. (Das, 1984).

Ao nível mais concreto de trabalho, a base de cada lição consistiria, portanto, em uma tarefa ou problema de acordo com a seguinte série de eventos; a) proposição da tarefa, b) demonstração de modos de solução, c) tentativa de solução pelos alunos e d) indicação aproximada do sucesso alcançado (Prabhu, 1984). As tarefas podem se resumir em interpretação de mapas ou tabelas de horários, instruções e planos de viagens, desenhos a partir de instruções, etc.

Em relação ao conceito de abordagem comunicativa, emprega-se o mesmo em situações de ensino e aprendizagem de línguas onde o programa é organizado não somente em termos de elementos gramático-estruturais, mas também em termos de como esses elementos estruturais são utilizados para realizar funções comunicativas em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais/psicológicos, cenários e tópicos que um grupo de alunos necessite para manejar a língua de maneira apropriada. (Almeida Filho, 1999, p.57)

Almeida Filho (2005, p.36) trata os métodos comunicativos como “formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com uma base comunicativa (abordagem)”. Segundo o autor, os métodos comunicativos têm o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante da gramática. Tais métodos comunicativos não são apenas de um tipo. Apresentam-se ora como métodos com foco na forma e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos em ambientes o menos tensos possível. (op.cit)

Fica claro que uma proposta como esta pressupõe um papel altamente ativo para o aluno, bem como uma preparação profissional do professor, que julgamos, pelo menos no

contexto de hoje, muitas vezes irreal para o contexto educacional com o qual estamos preocupados.

Desta forma, podemos tentar aplicar uma versão mais moderada da abordagem comunicativa. Como certas partes da língua são sistematizáveis e outras não, a forma que poder-se-ia, então, lidar com os dois aspectos, uma vez que a ausência total de especificação de conteúdo lingüístico nos parece muito difícil de se levar em frente, é conseguida através de prerrogativas metodológicas que levam em conta a dicotomia “precisão” e “fluência” (Brumfit, 1984).

Por “precisão” se entendem as atividades que exigem um conteúdo lingüístico pré-especificado e limitado, não se permitindo a liberdade de uso de outros aspectos. Mas, como existe a premente necessidade de se converterem tais amostras idealizadas em sistemas de uso significativos, os exercícios de precisão devem ser seguidos pelos de “fluência” que possibilitem as oportunidades de comportamento lingüístico autêntico. Assim, as atividades de precisão, que pressupõem a apresentação, prática e correção de itens lingüísticos em cada sala de aula, seriam complementadas por aquelas de fluência, que se traduzem por atividades como trabalho de grupo, exercícios de prática de diálogos, simulações, projetos, jogos, etc.

Dentro deste espírito se tornaram marcantes vários trabalhos cuja proposta consistia em fornecer um instrumento de análise que definisse, tão explicitamente quanto possível, o que o aprendiz teria que fazer na Língua Estrangeira para satisfazer certas necessidades de comunicação mínimas. Trata-se de uma tentativa de se resolver o problema da falta de um sistema de especificação de competência “alvo”, através de um modelo de processamento que se inicia com o aprendiz e termina com a especificação apropriada do que deve ser ensinado. O resultado dessa especificação se constitui no ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos, uma vez que indica, de forma nítida, objetivos de ordem comportamental (“habilidades” ao invés de “conhecimento”), situacional e lingüística (Celani, 1980).

Enfim, é necessário esclarecer que, até então, não se discutia a forma que tomariam os materiais didáticos em si, nem se fazia um detalhamento das limitações operacionais desta especificação de conteúdo programático. Tampouco se constituía neste momento a elaboração de qualquer proposta metodológica objetiva para o alcance das metas propostas. Por essa razão, faz-se importante o aprofundamento na questão da análise de necessidades do aprendiz, especialmente uma vez que nossa preocupação principal continua a ser com o aluno inserido no contexto escolar de Ensino Fundamental.

2.4.2 Procedimentos metodológicos

Os trabalhos citados de Munby (1978) e Van Ek (1976) especificavam, da maneira mais adequada possível, a competência comunicativa alvo a ser atingido pelo aluno, mas não se preocupavam em definir quaisquer linhas metodológicas mais precisas. Ou seja, concentravam-se nos objetivos gerais, futuros, sem se ocuparem dos meios para atingi-los. No entanto, isto tornava sua proposta altamente vulnerável a críticas de especialistas, que viam aí uma negligência muito grande em relação ao papel dos objetivos de ensino. Afinal, essa separação entre objetivo e conteúdo, por um lado, e metodologia, por outro, continua, apesar de declarações contrárias, a sugerir a centralização na disciplina, na língua, e não no aluno, na medida em que deixa de lado aspectos motivacionais e interacionais, além de não considerar as diferenças individuais.

Talvez de uma maneira um tanto extremada, mas que ilustra bem este ponto, podemos dizer que na realidade é o ‘meio que consiste na mensagem’, em outras palavras, as impressões mais fortes e duradouras que se exercem no sistema nervoso humano partem do próprio ambiente em que as pessoas desempenham suas funções. (Postman & Weintgartner, 1969). É o ambiente em si que transmite as mensagens críticas e dominantes através do controle das percepções e das atitudes das pessoas. Portanto, a não consideração da natureza dos processos em que se dá a aprendizagem, resultado da separação entre objetivos, conteúdo e metodologia, só prejudica a eficiência pedagógica.

No processo de definição de objetivos para o ensino da língua materna, a palavra “necessidade” pode ser interpretada de forma dupla: referir-se tanto como uma preocupação com o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, como com o seu desenvolvimento paralelo enquanto ser social em contato contínuo com outros membros de sua espécie (Doughty & Thornton, 1973). Desta feita, poderemos enfatizar, de um lado, os aspectos imaginativos e individualmente criativos da atividade lingüística, e, de outro, seus aspectos de natureza pública e social. De qualquer modo, partindo-se tanto do primeiro quanto do segundo, a escola deve estar voltada para o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. Na verdade, essa ambigüidade só se torna aparente porque podemos tomar em consideração o desenvolvimento individual da criança de um ponto dentro do círculo do ego autônomo infantil e voltado na direção da gama de exigências que o mundo faz dela. As necessidades individuais do aprendiz não são mais do que um subconjunto do conjunto inteiro de necessidades que a vida em sociedade nos impõe.

Tal raciocínio nos mostra que podemos analisar a questão do ensino de línguas de duas formas: língua para aprender e língua para viver, onde a primeira se traduz por todas as maneiras em que a língua entra no processo ensino-aprendizagem e a última, por todas as

maneiras em que os seres humanos a utilizam no seu dia-a-dia. Deveremos, assim, procurar ver de que forma a “língua para aprender” se relaciona e se deriva da “língua para viver”, para que sejamos capazes de compreender as necessidades dos aprendizes e os problemas lingüísticos que devem ser enfrentados pelos professores. Fica aparente até aqui que existe uma relação entre a definição de objetivos ligados, por um lado, ao que o aprendiz fará com a língua, uma vez que a tenha aprendido, isto é, voltada para as metas educacionais ou fins de aprendizagem.

É a confusão entre estas duas naturezas de necessidades (objetivos de ensino e objetivos educacionais) que caracteriza o trabalho citado de Munby e Van Ek, ou seja, a relativa negligência em relação aos primeiros, em vista de uma preocupação excessiva com o produto final ou os comportamentos terminais (Widdowson, 2003). Em outras palavras, não podem se confundir necessidades traçadas em consequência de uma preocupação com metas e aquelas estabelecidas enquanto termos operacionais, ou seja, os atos lingüísticos e atos de aprendizagem, ou estratégias pedagógicas, que levarão ao alcance das mesmas metas.

Finalmente, fatos, princípios, leis e conceitos são um tipo de conteúdo, mas o processo pelo qual são colocados em prática é outro. Assim sendo, no ensino de Língua Estrangeira, os processos metodológicos devem ser considerados partes do conteúdo, uma vez que é apenas através do que se solicita que os alunos de fato realizem com a língua que os mesmo estarão expostos a um modelo dos seus possíveis usos (o produto).

2.4.3 Planejamento

Muitas vezes vemos e ouvimos professores de idiomas, principalmente de escolas públicas, dizerem que não conseguem ter um rendimento com o ensino da língua na sala de aula. Há várias razões que podem tentar explicar o motivo dos professores se sentirem assim. Porém, não é difícil observar que muitas vezes o que falta é um planejamento eficaz, que atenda aos interesses e necessidades dos alunos. Quando questionados³⁷ sobre o planejamento, muitos professores afirmam que não tiveram uma boa instrução na sua formação.

É preocupante o fato de muitos professores afirmarem que receberam pouca instrução prática sobre planejamento de aulas durante treinamentos ou durante sua formação. Todavia, o que pode estar acontecendo é que eles não compreendam inteiramente as

³⁷ Durante o acompanhamento pedagógico que fiz com os professores da Rede Municipal de Ensino no ano de 2007, a maioria me disse que não conseguia fazer um planejamento e afirmou que não tiveram uma boa formação no curso superior nesse sentido.

orientações que receberam ou têm dificuldades de interpretação dessas orientações em um cenário educativo específico (Butt, 2006).

A discussão sobre a formulação de cursos tem se destacado no ensino de línguas estrangeiras como uma das conseqüências dos últimos estudos da Lingüística, Aplicada. O debate, iniciado ao final dos anos 50 e persistente até hoje, nada mais revela do que a interdependência entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que redimensiona o ensino de línguas, agora privilegiando ‘o quê’ e ‘para quê’ ensinar em detrimento do ‘como’ ensinar.

Em torno de itens pedagógicos imediatos, na verdade, o planejamento representa o meio pelo qual o professor vai atingir o seu objetivo final numa situação particular de ensino. Portanto, o planejamento deve refletir o compromisso educacional e pedagógico não só do sistema, mas sobretudo do professor (Widdowson, 1984).

Planejar, segundo Vasconcellos (1999) é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com a previsão; é buscar fazer algo incrível essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. Para Nelson Viana (1997), o planejamento de um curso de línguas é um processo reflexivo que contribui para a dinâmica de outro processo importante, o de ensino/aprendizagem. Portanto, ele deve abranger fases distintas, interligadas que contribuam para a tarefa de organizar unidades de ensino que devem compor o planejamento de curso e de currículos e/ou elaboração de materiais didáticos, avaliação ou adaptação de materiais já prontos.

Podemos dizer que o planejamento deve ser um instrumento útil não só para a otimização do processo de ensino/aprendizagem de língua, mas também para a obtenção de intravisiões significativas que se interliga na área educacional de língua estrangeira. Além disso, deve ser suficientemente flexível a possíveis ajustes, no caso de situações inesperadas que possam ocorrer durante o seu próprio desenvolvimento. O planejamento por si só não constitui a fórmula mágica que soluciona ou muda a problemática a ser resolvida. Nunca devemos pensar num planejamento pronto, imutável e definitivo, pois este representa uma primeira aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, formando-se, através de sucessivos re-planejamentos cada vez mais apropriados para enfrentar a problemática dessa realidade. As unidades que o integra servirão de base para a produção de material de insumo, o condicionamento essencial no processo de aquisição. (op.cit)

O primeiro passo para um planejamento eficaz é conhecer o aluno. Isso é geralmente realizado através do levantamento de dados contextuais e focalizando necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes (Viana, 1997). O resultado desse levantamento possibilitará a identificação dos objetivos a serem alcançados. Para que tais objetivos sejam alcançados, o professor iniciará reflexões que levarão à

elaboração das unidades que serão introduzidas para a experiência do aluno com as amostras da língua-alvo. Tais amostras que constituirão o conteúdo das unidades serão compostas, conforme Almeida Filho (1996), por: funções, realizações e itens de gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais.

De acordo com Viana (1997), normalmente, quando um planejamento é concretizado, isto é, quando chega à etapa de elaboração das unidades, ou de parte delas, é importante que seja posto em prática. Essa fase funcionará como avaliação do planejamento na prática para verificação do seu nível de eficiência no que concerne a alcançar os objetivos definidos como relevantes.

O segundo passo é que o planejador tenha consciência da abordagem que norteia o ensino de línguas. As abordagens dependem de momentos sócio-históricos definidos pelas pesquisas e estudos em áreas que se inter-relacionam para compor a base da sua fundamentação. No caso de ensino de língua, uma abordagem fundamenta-se em pressupostos sobre que é ensinar línguas, o que é aprender línguas, e o que é linguagem. O processo de planejamento não pode estar desvinculado dos resultados de pesquisas das áreas de fundamentação, no caso, de resultados obtidos com o desenvolvimento de trabalhos em *Linguística Aplicada* (op.cit.)

O terceiro passo é dar ênfase ao aprendiz considerando-o como um agente e não como um “recipiente relativamente passivo” (Trim, 1992). Essa ênfase tem conseqüências diretas na relação com o conteúdo dos cursos e representa uma nova visão de planejamento. Evidenciada a necessidade de se considerar o que o aprendiz quer e precisa aprender, surgem novas questões. Por exemplo, levar em conta a grande diversidade de “necessidades, motivações e características dos aprendizes, assim como as condições sob as quais eles aprendem e os recursos materiais e humanos disponíveis”, significa aceitar que os objetivos e os métodos de ensino/aprendizagem não podem ser universais.

É importante ressaltar que o planejamento de cursos, antes geralmente tido como tarefa de especialistas, passa a ser uma atividade que deve ser desenvolvida por profissionais ligados mais diretamente ao contexto de ensino e, portanto, o professor de língua passa a ser um elemento central na tarefa de planejar, pois está inserido na realidade em que atua. Assim, o professor é quem está mais apto a desenvolver a tarefa de planejar, dada a sua proximidade com o contexto. Essa nova tarefa exige, no entanto, que o professor tenha um sólido embasamento acerca de pressupostos sobre ensino/aprendizagem de línguas. Porém, na sua formação, o professor deve atingir um grau de independência que lhe permita refletir sobre sua prática de maneira crítica, ou seja, com base em critérios explícitos, que sejam

capazes de entender e explicar aspectos do processo de ensino/aprendizagem e que possam instrumentalizá-lo para lidar com situações diversas advindas de sua profissão.

Ao observar os interesses do aprendiz, reconhecemos que estamos trabalhando com diversidade. Para o planejador é importante o reconhecimento de que não é tarefa fácil lidar com essa diversidade, e de que sua responsabilidade é encontrar as soluções mais adequadas de acordo com especificidades do contexto em que o curso será desenvolvido. O levantamento de necessidades e interesses do aprendiz é uma etapa imprescindível da tarefa de planejamento, pois será crucial na determinação do escopo dos objetivos, os quais também abrangem aspectos institucionais como questões de política educacional, número de aulas por semana e recursos físicos e humanos.

Segundo Almeida Filho (1996), os objetivos envolvendo a aprendizagem de uma língua estrangeira poderiam ser categorizados da seguinte maneira:

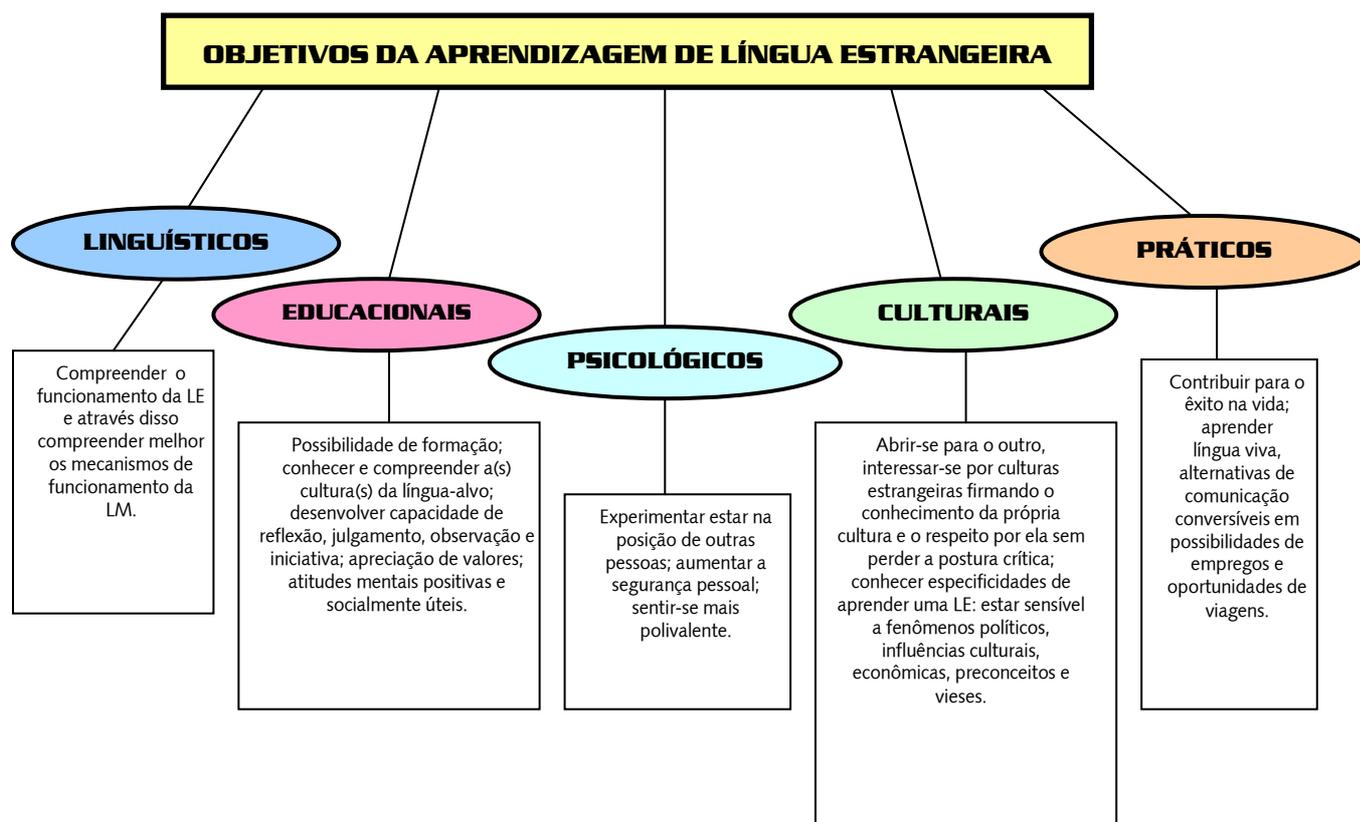


Figura 2.4 – Objetivos de Aprendizagem de Língua Estrangeira por Almeida Filho (1996)³⁸

³⁸ Figura desenvolvida por esta autora-pesquisadora.

É possível perceber na especificação dos objetivos acima que não há preocupação com o controle do produto final, ou seja, eles são estabelecidos em termos de amplos planos de trabalho e não em termos de verbos que delimitam e dirigem o que o aluno aprenderá e como demonstrará ter aprendido. Esses objetivos podem ser percebidos como valores educacionais da aprendizagem de L2/LE e vinculam-se aos propósitos gerais ou ao reconhecimento do porque do ensino/aprendizagem de línguas (Viana, 1997).

Enfim, a importância do planejamento para a elaboração do material didático deve-se ao fato de permitir a redução da margem de erros com referência aos objetivos do curso, à reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem e à avaliação do material na prática.

2.4.4 Produção de Materiais

A produção de materiais para crianças não é tão simples como muitos imaginam. Uma prova disso é a falta de variedade de materiais que dispomos no mercado, muitos deles inadequados a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e necessidade dos alunos. De um modo geral, alunos e professores ficam presos às instruções e conteúdos ‘impostos’ pelo livro didático, o qual assume o papel central no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Segundo Almeida Filho (1994), o livro didático (LD) assume o papel catalisador de experiências, sendo, muitas vezes, a única fonte de LE disponível. No entanto, o autor ressalta que o LD não deve ser considerado a única fonte de insumo, sob o prejuízo de empobrecer o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Este processo, mediado pelo LD traz em si forças potenciais como a abordagem de ensinar do professor, a cultura de aprender dos alunos, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a própria abordagem orientadora implícita no livro didático. Todas essas forças devem ser consideradas, pois atuam como elementos potenciais de geração de insumo.

Devido à grande importância dada ao LD, este irá determinar os papéis de professores e alunos, dizendo o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, e definindo, ao mesmo tempo, a própria concepção do que é aprender. No final das contas, a função de ensinar do professor acaba sendo o de transmitir os conteúdos estabelecidos no material didático, tendo ambos professor e aluno pouca ou nenhuma oportunidade de interpretação. Ou seja, os livros didáticos já se apresentam prontos para eles. O papel do aluno costuma ser o de destacar fatos, treinar a gramática, repetir expressões prontas e dar respostas ‘corretas’. Nessa linha, cabe ao professor mostrar os conteúdos e cabe aos alunos segui-los.

Como afirma Santos (2003, p.179), embora tenhamos o objetivo de colocar o aluno como sujeito atuante e crítico no seu processo de aprendizagem, muitas vezes até escritos e defendidos em nossos planejamentos de aula e abordagem de ensino, a realidade que se percebe na prática é outra. De fato, é muito difícil quebrar o rígido padrão de ações promovidas pelo material didático. Assim, não é a presença do livro didático em sala de aula que deva ser abolida, pois ele pode ser um grande aliado. O que deve acabar é a sua posição de hegemonia, de única fonte de conhecimento disponível.

Enfim, para a produção de materiais, os autores devem refletir acerca de princípios claros que representem de forma coerente as concepções de língua/linguagem, de ensinar e aprender, bem como os papéis de professores e alunos em sua estrutura e organização, assim como nos procedimentos para a realização de atividades e tarefas.

2.4.5 Avaliação

As crianças possuem maturidade e experiências de aprendizagem diferentes. Assim, muitas técnicas recomendadas podem funcionar para um grupo de crianças em um contexto e não funcionar para um outro grupo de crianças que possuem a mesma idade. O nosso papel enquanto professores-educadores é muito importante já que somos os únicos capazes de fazer uma avaliação se uma técnica irá funcionar ou não com um determinado grupo de crianças.

Avaliar não quer dizer ‘aplicar testes’. A aplicação de provas é apenas uma parte da avaliação. Avaliar quer dizer obter informações sobre o conhecimento, a habilidade, a compreensão, a atitude e a motivação da criança a fim de determinar se o programa conseguiu atingir a sua meta. Uma prova ou teste apenas verifica se a criança compreendeu um vocabulário, uma estrutura, ou seja, avalia um objetivo específico.

Enquanto professores-educadores devemos dar satisfação sobre o progresso do aluno aos seus pais, ao diretor da escola, entre outros. Recorrer aos testes tradicionais, apesar de objetivo e socialmente aceitável, não é a solução ideal para as crianças. As provas tradicionais podem ter um efeito negativo na auto-estima, na motivação e no comportamento da criança em relação à aprendizagem da língua estrangeira.

O reconhecimento de que a criança possui necessidades especiais tem levado ao desenvolvimento de metodologias eficientes de ensino que levam em conta a criatividade das crianças e o seu amor por teatro, música, rimas, etc. Essas metodologias também reconhecem as limitações da criança como o seu curto tempo de concentração, seu desenvolvimento cognitivo e suas áreas de interesse. Quando esses métodos foram introduzidos na sala de aula, as aulas voltaram-se mais para a criança gerando um ambiente amigável.

Então, qual é a importância de avaliar uma criança? A avaliação pode parecer inicialmente como algo ameaçador, que ameaça a natureza da criança, mas é uma parte necessária do ensino e aprendizagem. A avaliação serve para (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003):

- ▶ Monitorar e ajudar no progresso da criança;
- ▶ Mostrar à criança o seu desenvolvimento e aumentar sua motivação;
- ▶ Monitorar seu desempenho e planejar seu trabalho futuro;
- ▶ Dar informações aos pais, colegas e autoridades.

Mas o que deve ser avaliado? Apesar do ensino de línguas poder envolver o uso das quatro habilidades (falar, ler, ouvir, escrever) de uma forma integrada, na avaliação podemos examinar o progresso de cada habilidade separadamente (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003). A compreensão oral (listening), por exemplo, é uma atividade ativa que inclui o uso de certas habilidades como inferências de significado e previsão do conteúdo, os quais devem ser trabalhados em sala de aula. A produção oral (speaking) consiste em vários elementos como pronúncia, entonação, compreensão dos sons para produzi-los, etc. Porém talvez o mais importante seja falar e ser compreendido, ou melhor, comunicar-se. A compreensão escrita (reading) também inclui certas habilidades, tais como: ler textos longos para saber dos detalhes, ler para saber do que se trata um texto (skimming) ou ler para encontrar uma informação específica (scanning), ler para inferir significado ou prever o conteúdo e o contexto. A produção escrita é a habilidade geralmente considerada mais difícil já que inclui vários outros elementos como a escrita à mão, o saber escrever as palavras, sintaxe, gramática, a habilidade de formar frases ou escrever idéias de outra forma, etc. Cognitivamente, a produção escrita é o mais exigente das habilidades.

Por outro lado, às vezes é importante avaliar as habilidades de forma integrada, porque reflete mais o uso da língua da vida real. Já que todas as habilidades são usadas espontaneamente de maneira integrada na vida real, avaliá-las sempre isoladamente pode não representar a forma real de uso da língua. Para isso, situações da vida real podem ser simuladas e as habilidades da criança de lidar com essas situações podem ser monitoradas.

Devido à dinâmica do mundo de hoje, as crianças devem ser ensinadas a usar uma variedade de habilidades e descobrir quais são mais efetivos para elas. Isso vai ajudá-las a tornarem-se mais autônomos e lidar com a constante necessidade de adquirir novos conhecimentos. Habilidades como usar um dicionário, a Internet e outras fontes, verificando e refletindo sobre seu aprendizado, revisando o seu trabalho e organizando seu aprendizado vão maximizar os resultados dos esforços das crianças.

Assim, os alunos também devem ser avaliados na forma de aprender como aprender para que eles vejam a importância de tais habilidades, ajudando-os a desenvolver hábitos úteis de aprendizagem. Não importa qual disciplina o professor leciona, ele é responsável pela educação e desenvolvimento das crianças. Tornar-se um bom membro de um time, sendo educado, sensível aos sentimentos do próximo e reconhecendo seus esforços são algumas das qualidades que o professor deve promover e avaliar.

De forma geral, as crianças não escolhem aprender uma língua estrangeira. A decisão é tomada para elas pelos seus pais ou pelas autoridades escolares (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003). As crianças são muito novas para reconhecerem a utilidade de uma língua estrangeira. Desta forma, elas precisam de outras razões para motivá-las e mantê-las aprendendo. Um ambiente agradável, por exemplo, pode ser uma motivação. Professores devem tornar a aprendizagem o mais agradável possível através de atividades de pintura, jogos, quebra-cabeças e teatro e as avaliações devem servir de retroalimentação para ajudar no processo de aprendizagem das crianças.

2.5 Pressupostos teóricos do material didático:

2.5.1 Conceito e política do livro didático

Um dos fatores essenciais para o ensino de línguas é a escolha do livro didático a ser utilizado pelo professor. Embora dificilmente os professores estejam satisfeitos com o livro didático utilizado, poucos professores conseguem ensinar sem o livro, seja como guia, fonte ou principal ferramenta durante a aula. Sendo assim, a escolha do livro didático é de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e precisa estar fundamentada numa abordagem teórica sólida e numa análise de identidade do aluno que vai utilizar o método. (Bulgarelli, 1984)

A grande maioria dos professores de línguas, especialmente onde os recursos são limitados como em nosso país, usam o livro como um programa para as atividades de rotina da sala de aula. A dependência do professor ao programa varia de acordo com o seu treinamento, objetivos de ensino, tempo disponível, validade dos materiais e recursos disponíveis na escola ou comunidade. No entanto, as ações dos professores de línguas em sala de aula têm demonstrado uma forte dependência dos materiais didáticos tanto por parte do professor quanto por parte do aluno e das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Segundo Richardeau, pode-se definir o livro didático “como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem

ou formação” (1979, *Apud* Bulgarelli, 1984). O material didático oferece uma aprendizagem formal da língua trabalhando, de forma geral, diferentes habilidades e competências. Geralmente os livros são escolhidos pelas instituições ou fabricados por elas. O material didático pode servir como fonte inspiradora de atos de linguagem, ajudando na execução de atividades que possibilitarão novas interações e novas tarefas de aprendizagem.

Segundo Allwright (1981 *Apud* BOHN, 1988, p.293),

Os materiais podem ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula; contribuir para a determinação do conteúdo de um curso, mas eles não devem ser os únicos determinantes dos objetivos e nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade lingüística na sala de aula.

De forma geral, o livro didático é um forte aliado do professor. Pode-se dizer que hoje o livro didático é muito mais do que uma ferramenta de trabalho para o professor. O livro ocupa um lugar de destaque dentro e fora da sala de aula, sendo o norteador das atividades, e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor.

Devido ao papel que o livro didático passou a desempenhar na sala de aula e à necessidade de uma constante reciclagem nos conteúdos, suas abordagens e técnicas de ensino, aparecem cada vez mais novos títulos que pretendem ser “completos e adequáveis a qualquer aluno” (op.cit.). São inúmeras as editoras que investem em material didático, e a diversidade de títulos que se encontra justifica uma análise mais aprofundada dos conteúdos dos livros.

Porém é preciso analisar o livro didático com cautela. Há muito material para o ensino de língua estrangeira oferecido no mercado. A primeira vista parecem materiais excelentes, mas detendo um olhar mais apurado podemos perceber uma série de preconceitos e visões parciais de mundo, com conteúdos defasados, que não apresentam uma visão coerente da cultura estrangeira, deixando assim uma má impressão sobre a língua-cultura que está aprendendo.

No Brasil, o Conselho Federal de Educação adota uma posição bastante liberal quanto à produção e escolha do livro didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD). Na realidade, porém, os órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) criam fichas, questionários e outros mecanismos de avaliação de livros, onde deixam transparecer suas próprias idéias do que seria um livro didático ideal: o que deveria conter, o que deveria abordar, de que forma deveria apresentar os conteúdos, etc. Surge então uma preocupação quando, por muitas razões, alguns professores menos avisados e talvez até, menos preparados,

fazem a escolha de seu material, considerando apenas as “notas” a ele atribuídas, sem se preocupar com o conteúdo do livro, se ele pode servir ou não para o seu trabalho. É de fundamental importância que o professor tenha papel ativo neste processo. É preciso que o professor opine, critique e analise. Por outro lado, deve-se ter em mente que não existe um material ideal, mas que o livro didático sirva como uma alavanca para as atividades em sala.

2.5.2 Análise do livro didático

Como já foi dito anteriormente, o livro didático possui um papel de extrema importância na sala de aula de nossas escolas. Este é a principal fonte de material usado pela maioria dos professores. Se o livro didático não for apropriado ao contexto, poderá fazer fracassar um grande esforço de alunos e professores, apresentando um resultado bastante negativo para o aprendizado.

Mas uma aula não é apenas o livro didático. Inclusive, este deveria ter um papel secundário em sala de aula. Acreditamos que o professor é o recurso-chave para o bom desenvolvimento de uma aula. Ele é o exemplo para os alunos. É ele quem sabe quais aspectos da língua podem causar maiores problemas para os alunos. Ele é o especialista cuja voz deveria ser ouvida pela escola (Holden & Rogers, 1997). Uma boa aula envolve um professor bem formado e comprometido que utiliza livros adequados ao seu contexto de sala de aula.

Outro recurso de sala de aula também importante é o aluno com suas necessidades, anseios, medos e expectativas. Se o aluno for encorajado a reconhecer o inglês também fora do contexto de aula através de música, anúncios, computador, etc., ele poderá estar bem mais aberto a aprender a língua. Desta forma, a motivação também terá um papel crucial para o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Antes de se começar a trabalhar com os alunos, deve-se conhecer suas necessidades. Depois de bem definidas as características de um grupo, é hora de analisar os livros didáticos. Para isso, é necessário trabalhar com um método específico de análise para que se atinja o maior nível possível de conformidade entre livro e aluno (Bernadim, 2004).

Interesse e relevância do livro para os alunos, facilidade de uso por parte dos alunos e professores, adequação cultural, apoio ao professor, nível da linguagem, integração efetiva dos componentes, desenho e propostas de avaliação são alguns critérios que podem ser estudados para escolha ou elaboração do livro didático.

Através de listas de critérios, pode-se mais facilmente visualizar as necessidades dos alunos e os livros-didáticos em questão bem como perceber o grau de conformidade entre

eles. Segundo Ariew (1982), o importante é se adotar um livro cujas falhas percebidas são corrigíveis, no sentido de que o professor possa facilmente fazer das tendências do autor as suas próprias.

2.5.3 Elaboração do livro didático:

Para a elaboração do livro didático, é importante entender quais são os itens importantes que este deve conter partindo dos interesses e necessidades dos alunos, atentando ao objetivo final de interação e domínio de habilidades características da língua em uso. O planejamento é um passo extremamente necessário para a elaboração de qualquer material, porque envolve a tomada de decisões sobre as funções, noções e expoentes relevantes ao desempenho lingüístico e comunicativo dos alunos.

Como ponto de partida, podemos obter algumas diretrizes que ajudam nessa tomada de decisões. Há várias diretrizes que podemos ter como base para a preparação do material. Tomamos como exemplo os *inventários gramaticais ou de tópicos* sugerido por Almeida Filho (1999) de um Nível Limiar de Proficiência em Português para Estrangeiros que o próprio autor afirma servir também para o ensino de línguas estrangeiras. Outras diretrizes são as do Conselho da Europa (van Ek, 1976) para o planejamento de curso e material didático, as quais exploraremos um pouco mais por oferecer uma noção geral do que um material pode conter. Assim sendo, a listagem dos conteúdos para a preparação do material, a partir da proposição do Conselho da Europa, pode apresentar-se sobre os seguintes componentes:

1. FUNÇÕES: obter e fornecer informações factuais; expressar e perceber atitudes intelectuais, emocionais e morais; fazer coisas e socializar-se.
2. NOÇÕES: existencial; espacial; temporal; quantitativa; qualitativa; mental; de relação; etc.
3. EXPONENTES: vocabulário; morfologia e sintaxe; compreensão e produção de textos orais e escritos.
4. TÓPICOS: identificação pessoal; família; atividades diárias; emoções; relacionamentos; feriados; lazer; comida; serviços; etc.

De acordo com van Ek (1976), *funções* quer dizer “o que o aluno deve ter condições de fazer com ou através da língua”. As *noções* referem-se ao “meio do qual o aluno se utiliza para realizar esse processo”. O conceito de *exponentes* pode se estender para além dos itens gramaticais e lexicais, referindo-se até “à maneira lingüística, lexical, discursiva e cognitiva como o aluno realiza as funções”.

O formato de um livro didático dependerá principalmente da proposta dos autores e do objetivo do curso. Não podemos colocar fórmulas de como um livro didático deve ser até mesmo porque as necessidades dos alunos variam. As diretrizes para a elaboração do livro didático servem como orientações daquilo que um livro pode conter, ajudando os autores a pensar sobre o que é relevante ou não para o seu material.

2.5.4 Conceitos psicolingüísticos para elaboração do livro didático³⁹

Para a devida elaboração do livro didático, os autores devem ter em mente alguns conceitos psicolingüísticos e sociolingüísticos importantes que algumas pesquisas trazem. Ter consciência de tais conceitos pode fazer uma grande diferença na elaboração do livro didático.

2.5.4.1 Aquisição

Segundo Krashen (1982, p.10) a aquisição é um processo subconsciente de construção criativa usado por crianças e adultos ao adquirirem a primeira e segunda línguas. Segundo o autor, a aquisição é natural e por isso muito se assemelha à maneira pela qual a criança adquire a primeira língua, enfatizando-se a necessidade de comunicação e não a forma lingüística. A aprendizagem de uma língua, por outro lado, é um processo consciente através do qual regras explícitas são assimiladas e observadas. Krashen cita ainda algumas hipóteses relacionadas ao conceito de aquisição que são importantes para o ensino de línguas:

a) Ordem natural:

De acordo com esta hipótese, algumas formas gramaticais (como o –ING em inglês), seriam supostamente adquiridas primeiro, enquanto outras (como o marcador da terceira pessoa do singular –s em inglês) seriam adquiridas mais tarde. Aceitando essa hipótese, para que a aquisição de uma outra língua ocorra, devemos organizar as estruturas gramaticais a serem ensinadas na seqüência em que elas são adquiridas na primeira língua.

³⁹ Resumo de conceitos adaptado do texto de Moura (1986)

Para isso seria necessário, no entanto, que a existência dessa ordem natural já tivesse sido cientificamente provada em todas as línguas. Ocorre porém que temos informações sobre a ordem de aquisição de poucas estruturas em apenas algumas línguas mais estudadas. Estas informações são suficientes para que afirmemos haver uma ordem natural, mas não a ponto de servir de base para a elaboração de um material didático para línguas diversas.

b) A hipótese do monitor:

Essa hipótese mostra o inter-relacionamento entre aquisição e aprendizagem e diz que nossa fluência numa segunda língua se deve ao que foi adquirido e não aprendido. A aprendizagem serve apenas como um elemento de controle da competência adquirida (monitor), quando então nos referimos conscientemente a regras para corrigir nosso desempenho lingüístico. Dependendo da maneira e intensidade com que usamos o monitor, podemos acelerar ou retardar a aquisição da L2. Assim, haveria três tipos de usuários: 1) Superusuário do monitor: que vive constantemente avaliando seu desempenho lingüístico através do conhecimento consciente da língua; 2) Subusuário do monitor: que prefere não utilizar seu conhecimento consciente mesmo quando deveria; e 3) Ótimo usuário do monitor: que só usa o monitor quando é realmente necessário e quando não interfere com a comunicação.

c) A hipótese do *input*:

Essa hipótese ajuda o pesquisador a verificar como adquirimos uma língua, salientando que para isso é condição necessária, embora não suficiente, que compreendamos uma mensagem lida ou falada com estruturas que ultrapassam o nosso conhecimento lingüístico. A aceitação dessa hipótese está implícita, por exemplo, nos textos selecionados para a compreensão de leitura em livros que seguem a abordagem funcionalista.

Além dessas três hipóteses sobre aquisição da linguagem, Krashen (1982) cita ainda os fatores afetivos como sendo de fundamental importância por influírem grandemente na aquisição da L2. São eles: motivação, autoconfiança e ansiedade. Essas variáveis funcionam como um filtro e, dependendo do indivíduo, podem deixar a emotividade ser utilizada em um nível tal que bloqueie ou facilite o *input* da mensagem recebida. A existência dos filtros afetivos tem, por isso, implicações pedagógicas importantes. Ela sugere que o objetivo dos professores de L2 deve ser não apenas proporcionar aos alunos o maior contato possível com a língua falada ou escrita, como também encorajar sua autoconfiança e motivação através da redução dos índices de ansiedade.

2.5.4.2 Cognição

É a habilidade de formar pensamentos e idéias. A importância desse conceito para o ensino de línguas está na compreensão, por parte do professor, da existência de diferentes estilos cognitivos. Dessa forma, o professor poderá ajudar melhor o seu aluno utilizando técnicas diversas a fim de que todos sejam igualmente beneficiados. Há seis estilos cognitivos demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 2.6 Os Seis Estilos Cognitivos

Estilos cognitivos	Características
PERCEPÇÃO GLOBAL	Aquela em que as pequenas partes dentro de um todo não são percebidas isoladamente, mas sim como elementos que compõem um conjunto.
PERCEPÇÃO PARCIAL	Percepção analítica onde se observa um determinado item importante num todo.
REFLEXÃO e IMPULSIVIDADE	São características presentes na nossa personalidade, mas há pessoas nas quais geralmente uma dessas características prevalece.
TOLERÂNCIA e INTOLERÂNCIA DA AMBIGUIDADE	Refere-se ao nível de tolerância que um indivíduo pode suportar ao se defrontar com algo total ou parcialmente desconhecido e de estar aberto a possíveis mudanças de opinião e de vida.
ESTILO AMPLO e ESTILO RESTRITO	Pessoas com estilo categorizador amplo tendem mais a generalizar as regras da língua e os de estilo restrito a especificar as regras.
DETALHAMENTO e ESQUEMATIZAÇÃO	Estão relacionados à tendência de certos indivíduos para apresentarem as minúcias ou se aterem apenas ao essencial da mensagem quando procuram reproduzir uma história ou dar alguma informação.

Adaptado de: Moura (1986)⁴⁰

2.5.4.3 Percepção

É a habilidade de decodificar e codificar os sinais do meio-ambiente através dos órgãos sensoriais. No processo de percepção da mensagem estão envolvidos pelo menos três componentes que interagem simultaneamente:

- a) Discriminativo: é o que possibilita o reconhecimento dos sons de uma língua separando-os dos outros ruídos do meio ambiente.
- b) Integrativo: é o que nos permite agrupar os sons da fala em unidades significativas (fonemas, frases, orações, etc.). É ainda este componente que nos possibilita a reconstrução de mensagens fragmentadas, incompletas e nos

⁴⁰ Tabela desenvolvida por esta autora-pesquisadora.

faz corrigir automaticamente em nossas mentes os erros de pronúncia dos falantes estrangeiros.

- c) Representativo: é o que dá sentido à mensagem interrompendo-a e armazenando-a em forma de imagens ou conceitos para futuras consultas.

A percepção da fala, então, é feita através de um esquema mental em cuja elaboração o componente integrativo se torna indispensável. Essas informações sobre o mecanismo da percepção nos leva a concluir que exercícios de mera repetição de frases ou sílabas sem um conteúdo significativo maior serão provavelmente uma perda de tempo. O ensino deve ser baseado em unidades maiores e não em sons isolados ou em sentenças descontextualizadas.

2.5.4.4 Memória

Para os psicólogos, a memória é uma área de pesquisa que abrange desde os mecanismos de retenção da informação por períodos curtíssimos (menos de meio segundo) até a forma como organizamos e armazenamos informação sobre nós mesmos, sobre outras pessoas, o mundo, os idiomas.

O sistema de memória compreende três estágios. O primeiro estágio é o sensorial, no qual está envolvida pouco mais que uma mera percepção dos sentidos. O outro estágio é o da memória curta, onde são armazenadas seqüências de números e palavras. A quantidade de informação processada pela memória curta é muito pequena durando cerca de 17 segundos. O terceiro estágio é o da memória longa. Depois de codificada e organizada na memória curta a informação é transferida para a memória longa onde ficará indefinidamente embora não sendo sempre prontamente lembrada. A precisão e rapidez na lembrança de informações vão depender de fatores inerentes à sua estrutura e organização, assim como da maneira como essas informações foram memorizadas.

Em relação ao ensino de línguas, o estudo da memória mostra a importância da contextualização das formas a serem ensinadas para que elas adquiram sentido e possam ser melhor memorizadas. Mostra também a importância do estímulo do professor para que cada aluno desenvolva sua própria estratégia de memorização. Mostra a importância de reduzir o vocabulário novo apresentado em cada lição para no máximo vinte palavras agrupando-as de acordo com a situação em que elas são usadas. Finalmente, mostra o valor das técnicas utilizadas para possibilitar ao aluno a oportunidade de lembrar o que foi estudado (Moura, 1986).

2.5.5 Conceitos sociolingüísticos para elaboração do livro didático:

2.5.5.1 Variedade lingüística

‘Variedade lingüística’ refere-se a diferença de pronúncia e/ou sintaxe produzida por indivíduos ao se expressarem num mesmo idioma, causadas por razões as mais diversas: idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade, necessidade de adequar sua linguagem à situação em que se encontra e ao tema da conversa (registro), etc. (Moura, 1986)

A grande importância dos estudos das variedades lingüísticas para o professor de línguas é a possibilidade de conscientização sua e dos seus alunos de que falar diferente não quer necessariamente dizer falar mal uma língua. Mesmo dentro de uma maneira de falar há níveis de formalidade e informalidade. Fala-se bem uma língua não apenas quando se conhece bem suas regras gramaticais, mas sim quando se sabe usá-las, escolhendo a linguagem adequada ao interlocutor, à situação e ao tema.

2.5.5.2 Mistura de variedades

É a alternância de registro para adequá-lo a uma nova situação, tópico ou interlocutor ou até mesmo alternância de línguas dentro de um único contexto lingüístico. (Moura, 1986)

2.5.5.3 A competência comunicativa e seus componentes

A competência comunicativa refere-se à competência do falante ao se comunicar em uma língua, respeitando não só as regras gramaticais como as regras de uso sócio-cultural desse idioma. Segundo Almeida Filho (1999), por competência comunicativa entende-se um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. De acordo com Canale e Swain (1980), a competência comunicativa envolve os seguintes componentes:



Figura 2.5 – Os componentes da competência comunicativa segundo Canale & Swain (1980)

O componente gramatical compreende o conhecimento de itens lexicais, as regras de morfologia, as regras de sintaxe, a semântica ao nível da frase e a fonologia. Por competência sociolingüística entendem-se o conhecimento e uso de regras socioculturais de uso ligadas a cenários, tópicos, papéis sociais e psicológicos, características do sexo dos falantes, funções comunicativas e também regras do discurso, a saber, as regras de coesão e coerência. A competência estratégica por sua vez inclui aquelas estratégias verbais ou não-verbais que compensam as falhas na comunicação devidas a variáveis de desempenho ou a competência insuficiente. Este componente é definido como a habilidade de emprego de estratégias de uso da língua com a finalidade de atingir fins comunicativos. (Almeida Filho, 1999)

2.5.5.4 Preconceito lingüístico

Preconceito é a superestimação dos valores de um determinado grupo social em detrimento dos demais (Moura, 1986). O preconceito lingüístico está diretamente relacionado a essa distorção de valores que se reflete através do maior ou menor prestígio cultural que uma determinada variedade lingüística exerce sobre as outras. As causas desse tipo de preconceito estão intimamente ligadas a fatores econômicos e político-sociais que nos fazem crer sermos culturalmente mais ou menos desenvolvidos que os outros falantes. Por isso constatamos o desprestígio das variedades lingüísticas do Norte e Nordeste do Brasil em contraposição às do Centro-Sul, região mais rica e politicamente mais poderosa.

A conscientização desse problema é de fundamental importância para o professor de línguas. Através de sua liderança e maior experiência, o professor pode levar o aluno a criar uma atitude de objetividade frente às variedades lingüísticas, evitando que sejam feitos julgamentos sobre a capacidade intelectual dos indivíduos, com base apenas no uso de formas lingüísticas prestigiadas por seu próprio grupo social ou por outros grupos dominantes.

2.6 Fechamento do capítulo:

O Capítulo 2 foi uma ‘viagem’ teórica que abordou vários temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira a fim de construir uma base teórica forte de compreensão da linguagem, solidificando futuras ações para a elaboração de um novo material didático para o ensino de inglês para crianças.

Compreender o contexto presente é imprescindível para a elaboração de novos materiais didáticos que deverão atender as necessidades atuais de ensino e aprendizagem de

um idioma estrangeiro. Para isso, foi necessário que buscássemos na história do ensino de línguas explicações para o que ocorre atualmente no que concerne à preocupação de aprender um novo idioma que envolve a função formativa do ensino de línguas, a questão da exclusão social, entre outros. Além disso, até para defendermos o ensino de línguas estrangeiras, e mais especificamente, o ensino da língua inglesa, é de extrema importância que compreendamos sua importância em nossa vida diária em um contexto local e global.

Não há como elaborar ou analisar um material didático eficiente para o ensino de inglês para crianças se não entendermos como elas aprendem sua língua materna e uma língua estrangeira. É preciso saber o que as pesquisas – não só da área da Linguística Aplicada, mas também áreas afins (lingüística, psicologia, antropologia e educação) – já descobriram sobre esse tema para conseguirmos alcançar melhores resultados com a elaboração de um novo material didático. Não podemos ser ‘bitolados’ em apenas um campo de teorias, principalmente ao lidar com a educação de um ser humano.

Considerando que estamos lidando com o ensino de línguas em uma era globalizada ou mesmo em um contexto local, não se pode deixar de lado a questão cultural e o seu importante papel para o desenvolvimento de uma competência que deva ir além da competência lingüística: a competência cultural. A pesquisa sobre cultura aqui resumida nos mostra que dificilmente é possível dissociar a língua da cultura e tal fato mostra que aspectos culturais devem ser incluídos em qualquer material didático que tenha a intenção de ensinar ou praticar uma língua.

Ao elaborar um material didático, é preciso entender que princípios e práticas estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. É preciso saber os alicerces que sustentam esse processo. Para isso, é imprescindível que se apresentem conceitos, tais como o conceito de abordagem, das plataformas educacionais, dos procedimentos metodológicos, do planejamento, da produção de materiais e da avaliação.

A apresentação dos pressupostos teóricos do material didático teve como objetivo mostrar como os pesquisadores desta dissertação entendem o conceito do livro didático, como este deve ser analisado e que fatores (psicolingüísticos e sociolingüísticos) os autores devem ter em mente para a análise e elaboração de um material didático.

Esperamos que este capítulo tenha sido esclarecedor e educativo como o foi para mim, apresentando conceitos que utilizaremos no decorrer desta pesquisa para a apresentação e análise do material “Time for English”, que serão feitas nos próximos capítulos.

Capítulo 3

Capítulo 3

O material didático

O material didático



*Crianças do 5º ano utilizando o livro didático
“Time for English 2”- Outubro 2007.*

3

*“(...) Eu queria uma escola que desde cedo
usasse materiais concretos
para que vocês [crianças] pudessem ir
formando corretamente
os conceitos matemáticos, os conceitos de números,
as operações... pedrinhas... só porcariinhas!...
fazendo vocês aprenderem brincando...(...)”*

3 – Apresentação do material didático “Time for English”

“Ninguém aprende a gostar de livros apenas ouvindo falar de livros ou vendo-os de longe, trancafiados numa prateleira – é necessário que a criança pegue e manipule o ingrediente “livro”; leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e verificar se essa atitude tem ou poderá ter aplicação prática em seu contexto de vida”

Ezequiel Theodoro Silva, 1988.

3.1 Definição do Público-Alvo e Contexto de Ensino

O material didático “Time for English” tem como propósito ser utilizado para o ensino da língua inglesa para os alunos de 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, de maneira divertida e contextualizada, com elementos da vida cotidiana, sem a necessidade de decorar diálogos e palavras de uma realidade distante, como propõe a professora Cláudia Rocha (2006) em sua dissertação de mestrado junto ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL).

A intenção foi de se criar um material didático com foco no aspecto cultural, ou melhor, com uma ‘pedagogia que considera as relações culturais/interculturais como parte do processo de ensino/aprendizagem de línguas’ (Erickson, 1987). Segundo Byram e Fleming (2001), há alguns critérios importantes que devem ser considerados no material didático para o desenvolvimento da competência intercultural. Por exemplo, é importante analisar a representatividade e o realismo do conteúdo do livro em relação à cultura da língua alvo. É necessário verificar se os personagens são representativos em relação à sociedade estrangeira. É preciso questionar se a linguagem esconde juízos de valores e opiniões explícitos e se o uso de certas palavras possui sentido negativo, o que geraria uma imagem negativa da outra cultura. É preciso deixar claro o que o livro didático espera do aluno, ou seja, se pretende apenas transmitir conhecimentos ou estimular consciência da riqueza existente durante encontros interculturais.

Além disso, é importante analisar se o material foi construído com o propósito de propiciar momentos de uso de língua na comunicação por meio de práticas e interações na língua-alvo em sala de aula pelas crianças.

3.2 Análise de necessidades e objetivos de ensino

Segundo Bohn (1988), a avaliação de materiais de ensino está intimamente relacionada com os objetivos e análises de necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira. A análise de necessidades se torna bastante transparente quando aplicada a situações específicas. Um questionário bem elaborado pode cooperar na compreensão dessas necessidades. Porém, a situação é mais complexa quando precisamos definir o que é necessário para a aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças ou adolescentes em um contexto específico como, por exemplo, o sistema educacional brasileiro, onde as necessidades não são tão imediatas e se inserem dentro de um contexto educacional bem mais amplo. Não se referem somente ao indivíduo como tal, mas à sociedade como uma coletividade que se precisa autogerenciar tendo em mente futuras responsabilidades e necessidades.

Harmer (1983) sugere quatro pontos básicos para levantar as necessidades dos alunos:

- Definir os contextos e situações em que os alunos precisarão usar a língua estrangeira;
- Enumerar em ordem de prioridade as habilidades lingüísticas que seus alunos precisarão;
- Distribuir o horário escolar em termos de percentagem por habilidade;
- Com base nas decisões acima, indicar o nível de competência que o aluno deve atingir e o tipo de linguagem que o aluno deve compreender ou usar (formal/informal, falada/escrita, científica/comercial, etc.)

Em qualquer uma das situações acima mencionadas deve haver uma estreita relação entre o material didático utilizado e os objetivos especificados para o ensino da língua-alvo. Os critérios utilizados para a avaliação dos materiais só farão sentido quando examinados à luz destes objetivos. Da mesma maneira, os pontos fortes e fracos em materiais somente podem ser explicitados em relação aos objetivos de ensino. A avaliação de materiais deve ser precedida pelo levantamento, ou pelo menos por uma discussão ampla, das necessidades lingüísticas próprias de uma comunidade. A tarefa nem sempre é fácil, especialmente numa sociedade tão diferenciada em termos de oportunidade como a brasileira, onde uma parcela da população gera necessidades educacionais comparáveis à dos países desenvolvidos, enquanto a outra, bem mais numerosa que a primeira, está lutando para ter acesso aos meios mais rudimentares da comunicação, tais como ler e escrever. Apesar destas

dificuldades, e por causa dos poucos recursos disponíveis, a comunidade precisa priorizar as suas necessidades educacionais, inclusive as habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem da língua estrangeira.

Enfim, antes de discutirmos o valor de qualquer material de ensino, deve haver uma cuidadosa descrição dos alunos e os objetivos educacionais e de ensino devem ser muito bem estabelecidos, tanto naquilo que o aluno deve ser capaz de fazer na língua estrangeira como naquilo que o aluno precisa em termos de vocabulário, de estrutura, e de funções para desenvolver as habilidades propostas nos objetivos.

3.3 Habilidades e competências propostas pelos autores para o material “Time for English”

Quando o material “Time for English” estava sendo concebido, foram definidas algumas habilidades e competências que nós, os autores, gostaríamos que fossem alcançadas tendo em mente a preocupação com o contexto local dos alunos que iriam utilizá-lo.

Desta forma, as habilidades e competências que traçamos para os alunos dos 3º e 4º anos do ensino fundamental da Rede Municipal que utilizam o material didático “Time for English” foram:

- Habituá-lo ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo ao seu ambiente, com algum conhecimento de morfologia por meio do emprego sintático;
- Ser capaz de buscar informações de significado daquilo que está escrito em inglês na sua roupa, nas lojas, equipamentos tecnológicos (como telefone celular, computador, vídeo game, etc.);
- Compreender que há outros povos com distintas culturas em nosso planeta que deveriam ser conhecidos e respeitados;
- Estudar uma outra língua para reconhecer diferenças lingüísticas em comparação com a sua própria língua a fim de compreender que há outras formas de concepção de linguagem, mostrando que todas as línguas são eficazes mesmo na sua maneira distinta de ser;
- Em relação às construções lingüísticas, deve-se saber perguntar e responder o nome, cumprimentar alguém, perguntar e responder como alguém está, saber perguntar e responder o nome dos objetos no plural e no singular, saber dizer quantos objetos há em algum lugar através de números de 1 a 10, perguntar e responder sobre as cores de diversos objetos, apresentar os membros de sua

família, dizer comandos básicos de sala de aula – tais como abrir o livro, fechar a porta, sentar-se, levantar-se, etc. – e conhecer a aprender o alfabeto;

- Em relação ao vocabulário, deve-se aprender os cumprimentos básicos (Bom dia; Boa tarde, etc.), materiais escolares do dia-a-dia, os asnúmeros de 1 a 10, cores, a família e uma palavra para cada letra do alfabeto (Exemplo: C – *cat*; D – *dog, etc.*);
- Saber a gramática da língua para a construção das palavras e combinação destas para a formação de frases, de forma que a tradução e a metalinguagem não sejam os enfoques. A gramática deve ser ensinada de forma indutiva, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e dos fatos;
- Trabalhar a competência intercultural por meio do conhecimento das datas comemorativas locais – tais como o Carnaval, a Páscoa, a Festa do Divino (festa tradicional local), festas juninas (festas tradicionais no Brasil), Dia da Independência do Brasil, Natal e aniversário da cidade – na nova língua e introduzir o conhecimento de datas comemorativas tradicionais de alguns países de língua inglesa, tais como o Halloween e o Dia de Ação de Graças, discutindo os diversos comportamentos existentes em cada cultura e refletindo valores como o respeito e a tolerância em relação às outras culturas.

Os alunos do 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal que utilizam o material didático “Time for English” deveriam aprender algumas competências e habilidades, tais como:

- Aprender a língua em contexto, geralmente obedecendo a ordem das habilidades: ouvir (compreensão oral), falar (expressão oral), ler (compreensão escrita) e escrever (expressão escrita) para melhor utilização e performance na nova língua;
- Propiciar momentos de uso de língua na comunicação;
- Conhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso às informações, a outras culturas e grupos sociais;
- Saber distinguir as variantes lingüísticas;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

- Ter a habilidade de utilizar a língua e se sentir mais preparado para 2º ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º anos) exigindo desse um ensino mais avançado da língua;
- Em relação ao conteúdo, saber além daquilo que foi ensinado no livro “Time for English 1,” cujo conteúdo aparece rapidamente como revisão nos dois primeiros capítulos do livro “Time for English 2”, perguntar e responder a idade de alguém e a sua própria, apresentar seu animal de estimação, indicar onde estão os brinquedos e outros objetos, apresentar as partes de seu corpo, perguntar e responder sobre as comidas que mais gosta de comer, enfim falar um pouco de seu próprio “mundo” em inglês;
- Continuar o trabalho de desenvolvimento da competência intercultural por meio do conhecimento das datas comemorativas locais – tais como o Carnaval, a Páscoa, a Festa do Divino (festa tradicional local), festas juninas (festas tradicionais no Brasil), Dia da Independência do Brasil, Natal e aniversário da cidade – na nova língua e introduzir o conhecimento de datas comemorativas tradicionais em alguns países de língua inglesa, tais como o Halloween e o Dia de Ação de Graças, discutindo os diversos comportamentos existentes em cada cultura e refletindo valores como o respeito e a tolerância em relação às outras culturas.

3.4 Concepções dos autores dos livros “Time for English”

A composição de um material é a base codificada da experiência de ensinar e aprender que os autores dos materiais desejam que ocorra. É a organização de ações previstas para a sala de aula. Para fazer com que o processo de ensino se suceda de maneira como os autores pensam, precisamos de uma codificação das ações, dos conteúdos e da reflexão sobre esse processo em um material que dê conta disso. O material é peça chave no processo de ensino-aprendizagem, mesmo não sendo suficiente. Este direciona o professor, como desencadeador de ações com o propósito de ajudar no aprendizado da língua-alvo, e os alunos rumo à construção de uma competência lingüística e cultural.

A filosofia de ensinar dos produtores de material parte de suas concepções, do conceito de língua/língua estrangeira, de aprender e ensinar uma outra língua, que se constrói e se manifesta nas suas particularidades, articulado a uma rede de conhecimentos, sejam eles formais (teórico) ou informais (quando se baseiam em crenças, memórias, intuições vividas).

Desses conhecimentos se desencadeiam atitudes que são tomadas frente aos fenômenos que se conhecem, que culminam na concretização do projeto do material de ensino. Discutir as concepções dos autores significa explicitar os conhecimentos, as atitudes, as motivações, os interesses, as preferências que permitiram as ações e tomadas de decisões no processo de elaboração do material didático.

Supomos que quanto mais identificadas as concepções de autores no processo de composição de suas obras, mais podem os professores servirem-se delas e, criticamente, buscar uma forma mais consciente de satisfazer expectativas que não foram contempladas no livro.

Por isso, achamos importante incluir as concepções dos autores (incluindo as minhas próprias)⁴¹. Tentamos responder como concebemos ‘língua’, ‘linguagem’ e ‘língua estrangeira’. Tentamos explicar o que entendíamos por ‘ensinar uma LE’, ‘aprender uma LE’, como deveria ser o ambiente da aula de LE, a abordagem de ensino, o que consideramos importante em uma boa aula, se acreditávamos se deveria haver uma hierarquia entre o ensino de morfologia, semântica, sintaxe e comunicação em sala de aula e, finalmente, qual seria o papel do professor e do aluno também em sala de aula.

Para nós, os autores, em janeiro de 2007 concebemos ‘língua’ como uma realização do pensamento. É uma forma de comunicar idéias e interagir com outros seres humanos. A língua é uma entidade político-cultural, identidade de um povo, de uma nação ou de um país. A língua é o principal representante de uma sociedade humana.

Entendemos a linguagem como sendo a concretização da língua. Enquanto a língua encontra-se no plano abstrato, como no pensamento, na concatenação e no caos de idéias, a linguagem é o meio pelo qual a língua é manifestada. A linguagem incorpora a língua em vários repertórios culturais, sociais e situacionais.

Para nós, a língua estrangeira é uma língua que não é falada e nem é oficial no país, ou região onde ela pode ser ensinada ou utilizada via meios de comunicação e arte, tais como o cinema, teatro, rádio, música, etc. A língua estrangeira se faz estrangeira pela falta de comunicação, pela busca do entendimento do Outro. Ou seja, um ser humano, falante de uma determinada língua, tenta entender o Outro, falante de uma outra língua. Na medida em que

⁴¹ É importante ressaltar que tais concepções foram expostas em janeiro de 2007, quando eu estava fazendo a disciplina “Análise de Abordagens” no curso de verão com o prof. José Carlos Paes de Almeida Filho na Universidade de Brasília e quando o material “Time for English” estava sendo elaborado antes mesmo do início desta pesquisa. Ou seja, quisemos focar nossas concepções na época da elaboração do material “Time for English” e não depois de elaborarmos nossas dissertações (a minha e a do Leandro Rodrigues, também autor do material e colega de mestrado da UNB). Na verdade, nossas respostas sobre nossas concepções sobre o que é ensinar língua estrangeira entre outras concepções aqui citadas foram elaboradas e plasmadas no trabalho final dessa disciplina que cursei e achamos interessante incluí-las nesta pesquisa como tentativa de tornar mais claro como nós autores entendíamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas e consequentemente o que pensávamos ser nossa abordagem de ensino que acreditamos estar espelhada no material que elaboramos.

há uma comunicação, ou seja, que os falantes consigam conversar e entender o que um quer dizer ao outro, por meio de uma língua estrangeira, para um deles ou para os dois – neste caso, a língua franca – se ‘desestrangeiriza’ à medida que se torna comum. Neste sentido, ensinar uma língua estrangeira é entrar em um universo desconhecido, em uma esfera cultural de possibilidades de se utilizar a língua que não é oficial do seu próprio país. Ensinar uma LE significa entrar em contato com o desconhecido e fazer-se conhecido é aprender o novo e interagir com os alunos que, embora sejam, em sua maioria, conterrâneos, apresentam diversas percepções que adquirem em decorrência das relações com o mundo, a língua-alvo e as culturas em jogo no processo. Estas são: a do professor, a(s) dos alunos, a(s) da língua-alvo.

Como o ensino de uma LE é realizado em um ambiente formal, geralmente a disposição física não é a das melhores em uma escola de línguas ou em uma escola regular. Carteiras, quadro, horário para começar e para terminar são rotinas que desnaturalizam o processo de contato natural com a nova língua. Contudo, como este é o ambiente em que temos de trabalhar, não resta outra opção a não ser tentar transformá-lo em algo realmente agradável. Dispor as carteiras de modo que todos possam ver os outros e o professor e, principalmente, transformá-lo em uma rotina agradável, como um momento de descontração, prazeroso, um ambiente democrático em que o ser humano seja valorizado e um contribuinte do processo.

Abordagem é um conceito abstrato, uma filosofia ou concepção do que seja ensinar e aprender uma LE ou L2. Ahamos que a abordagem se baseia nas crenças e nas percepções do professor. Ele a consolida a partir de experiências em sala de aula, leituras diversas, contatos com outros professores e remodelagem de sua prática para que a melhore a cada dia. A abordagem somente é observável a partir do conjunto de técnicas e procedimentos que são feitos na aula, ou seja, não se pode observar uma abordagem pelo planejamento de aula ou pela avaliação, somente. Essa só pode ser observada com os ensaios de tentativa e erro de técnicas e procedimentos tais que guiem uma concepção de língua – seja comunicativa, seja gramatical ou estrutural – e propiciem o aprendizado e a realização dos objetivos propostos que consideramos ser a interação e o desenvolvimento de competências diversas e intercâmbio de experiências ideológicas e culturais.

Uma boa aula é aquela em que há interação entre alunos e professor. É uma aula que propicie a curiosidade, que motive os alunos e que haja comunicação – ou seja, que os alunos possam construir o conhecimento a partir de suas necessidades, junto ao professor, mediador e motivador do processo.

Gramática é o mecanismo de funcionamento de uma língua. É a lógica da composição das palavras na realização lingüística. Há uma tradição em conceber a gramática como a língua em si. A gramática é o funcionamento, no entanto, o seu ensino e aprendizagem não implicam, necessariamente, em ensinar e aprender uma língua, pois, não basta saber onde se colocam os elementos em uma frase, mas para quê esta frase é utilizada, em que situações, quais repertórios lingüísticos e culturais são os mais apropriados para estes elementos. A gramática, sem dúvida alguma, deve fazer parte deste conjunto, todavia ela não é o cerne do processo, mas o apoio para a compreensão da lógica lingüística, a qual também compõe o processo.

O ensino da gramática não deve ser abandonado, tampouco ser foco da aula. As palavras lexicais e gramaticais devem ser abordadas durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas, pois o aluno também precisa saber quais elementos da língua constituem uma frase, um período, uma sentença, uma oração, um fraseologismo, um idiomatismo, etc. para desenvolver sua habilidade escrita e oral. Entretanto, pode-se fazer isso sem, necessariamente, utilizar a metalinguagem. Pode-se trabalhar morfologia, por exemplo, sem se falar em morfema ou sintaxe, sem utilizar a verborragia lingüística como o aspecto principal a ser ensinado na aula.

A ansiedade no momento da aprendizagem é um aspecto positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é uma motivação. No entanto, é preciso trabalhá-la a fim de que se reduza o filtro afetivo (Krashen, 1982) e transforme a ansiedade em curiosidade para aprender e conhecer a nova língua e a nova cultura.

Pensamos que o papel do professor é, sobretudo, o de educador, que tem um compromisso com a formação de opiniões. Contudo, o ensino de línguas não é uma simples prática da língua pela língua, mas do mundo pela língua. Ensinar uma língua é permitir que se conheçam horizontes culturais e visões de mundo diversas. Conhecer o Outro é uma porta para uma auto-análise, pois se sabe que somos representações simbólicas concebidas pelo conhecimento de mundo do Outro. O aluno é o protagonista deste processo, pois as suas expectativas e visões de mundo devem contribuir para um ensino reflexivo com base na interação entre culturas diversas, na leitura e interpretações assim como o respeito e tolerância e nas nossas experiências de mundo.

Foram com essas concepções que elaboramos o material didático “Time for English” tendo a consciência de que não basta criar o material só com nossas idéias. Para o material que elaboramos alcançar a abordagem de ensino de língua estrangeira tal qual concebemos, é preciso que os professores que o utilizam, de fato, em sala de aula tenham

concepções parecidas e isso não podemos garantir que ocorra. De qualquer forma, não achamos que devemos controlar o uso do material pelo professor em sua sala de aula.

Assim, podemos chegar à conclusão de que é importante e interessante compreender as concepções dos autores, até mesmo porque pode servir como orientação ou como motivação para aqueles professores que ainda não têm consciência de sua prática ou da abordagem que permeia a sua prática, para aqueles que buscam aprimorá-la ou simplesmente testar a abordagem do nosso material para ver se funciona ou não em seu próprio contexto de sala de aula.

3.5 O processo de elaboração dos livros “Time for English”

3.5.1. Tempo de elaboração

O material didático “Time for English” foram elaborados em dois meses, desde o momento de sua concepção até a arte final ficar pronta⁴². Tivemos duas semanas para selecionar o conteúdo e mais duas semanas para elaborar as atividades dentro das unidades. O material foi totalmente concebido por nós dois alunos de mestrado em Lingüística Aplicada, professores de língua inglesa há algum tempo, que buscaram elaborar um material que fosse atraente, significativo e adaptado ao contexto. Tivemos muitas idéias, mas pouco tempo para colocá-las em prática. Atividades mais bem elaboradas tiveram que ser reservadas para a elaboração do material em sua segunda fase.

3.5.2. Abordagem geral que norteia o material

Ao elaborarmos o material didático “Time for English”, tínhamos em mente uma abordagem mais humanista que objetivasse o desenvolvimento pessoal, moral, estético e intelectual envolvendo processos dinâmicos internos de crescimento. Procuramos basear-nos na necessidade de liberdade de consciência pessoal, de relacionamentos afetivos e auto-realização individual⁴³.

Assim como os moralistas, atribuímos à educação o papel essencial de formar o caráter e a maturidade dos alunos. Sendo assim, as escolas devem formar adultos virtuosos e

⁴² Demorou ainda mais dois meses para a diagramação e impressão serem feitas. Os autores não participaram dos dois últimos processos. No total o material demorou quatro meses para ser finalizado.

⁴³ Para melhor compreensão do que entendemos pelos termos citados, verificar a definição dos mesmos na parte teórica definidos no Capítulo 2, item 2.4 desta pesquisa.

sadios, engajando-os, pelo exemplo e vivência, em esforços para esclarecer e apreciar valores e aceitar a responsabilidade por suas vidas pessoais e públicas.

Desta forma, considerando nossa abordagem educacional, defendemos a plataforma do ‘crescimento humano’ que coloca o aluno no centro dos interesses. A ênfase da experiência pedagógica deve se dar no seu incentivo e encorajamento, vivenciando o prazer do alcance de uma solução de problema, o que leva a uma necessidade de se promoverem atividades de expressão pessoal, bem como o emprego de mídia variada, adaptada aos diferentes estilos de aprendizagem. O objetivo maior da educação é o de capacitar o indivíduo para funcionar na sociedade.

Em uma perspectiva mais lingüística, mesmo tendo o método comunicativo como ideal, devido à realidade das escolas, do despreparo de forma geral do professor e do contexto em que as crianças se encontram, utilizamos neste material uma **abordagem estrutural comunicativizada** do ensino de língua inglesa. Ou seja, o vocabulário básico e a gramática da língua são ensinados e o aluno deve aprender a se comunicar eficientemente em situações onde a língua estrangeira é necessária para objetivos gerais. Por outro lado, tivemos uma enorme preocupação com o aluno no sentido do que seria interessante e significativo para ele, trazendo conteúdos que fazem parte do seu dia-a-dia. Além disso, tentamos contextualizar o máximo possível o conteúdo do material além de incentivar constantemente a interação e a comunicação na língua-alvo, explorando o sistema lingüístico enquanto recurso de significado, relacionando-o ao seu conhecimento esquemático de convenções de uso da língua.

3.5.3. Planejamento do material

O pedido de elaboração do material didático “Time for English” foi feito em dezembro de 2006 pela Secretaria de Educação do município para ser distribuído nas escolas em fevereiro de 2007. Tivemos que pensar sobre como seria um material didático com base na proposta⁴⁴ feita pela Secretaria de Educação em apenas quinze dias. Durante a primeira semana de janeiro de 2007, discutimos os objetivos do material, o conteúdo que seria abordado e como seria abordado, que tipos de atividades pretendíamos inserir e com quais propósitos, o nível de dificuldade cognitiva de cada livro, entre vários outros detalhes. Conforme elaborávamos os capítulos, íamos entregando os esboços para o designer desenvolver os desenhos que pedíamos. Eram feitas as revisões e adequações dos desenhos

⁴⁴ A proposta em relação ao material didático feito pela Secretaria de Educação encontra-se no item 1.3 desta pesquisa.

periodicamente para concluir o material o mais breve possível tentando cumprir o prazo combinado.

É importante ressaltar que devido ao curto prazo, resolvemos fazer um material mais simples para ajudar no funcionamento do PELIC e ao mesmo tempo para que fosse testado em sua primeira forma já que o objetivo final é elaborar uma linha completa de material didático que incluía: um livro-texto colorido (no qual o aluno não poderá escrever, pois o livro deverá ser reutilizado por outro aluno no ano seguinte), um livro de exercícios ou apostila de atividades em preto-e-branco (no qual o aluno poderá escrever, cortar e pintar no decorrer do ano e entregue para ele no final do ano), um guia didático para o professor e materiais de suporte como pôsteres, cartões com figuras e CD com gravações em áudio de músicas em inglês para crianças. A elaboração completa desse novo material está planejada para ocorrer em 2009, depois dos resultados desta pesquisa em relação à 1ª fase dos livros “Time for English”.

Para a elaboração da primeira fase dos livros em sua primeira fase, tivemos em mente o calendário escolar do ano de 2007 (ANEXO 1) estabelecido pela Secretaria de Educação. Preparamos livros divididos em unidades e lições. Cada lição deveria atender a uma aula semanal de 40 (quarenta)⁴⁵ minutos com conteúdos, exercícios de fixação e sugestões para a prática oral promovendo a interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos. As lições não foram elaboradas para ocupar todo o tempo da aula. Pelo contrário, gostaríamos que o material “Time for English” fosse utilizado por apenas 20 (vinte) minutos da aula, principalmente para a fixação do conteúdo.

Quanto ao ensino de línguas através desse material, nos preocupamos muito com as funções da língua, ou seja, queríamos que o aluno não só tivesse a capacidade de compor frases, mas também de compreender como essas frases, ou parte delas, podem ser utilizadas em um contexto específico. Assim, o aluno deveria aprender as regras gramaticais da língua que esteja sendo aprendida e demonstrar capacidade de uso do seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz (Widdowson, 2005).

Por outro lado, pretendíamos inserir, além de funções, alguns aspectos gramaticais, vocabulário, fonética e questões culturais. Fizemos uma lista de vocabulário que seria interessante e significativo para os alunos dessa faixa etária aprender. Exploramos sons fonéticos para que os professores mostrassem alguns padrões diferentes da língua materna dos alunos e apresentassem a forma apropriada de pronunciar as palavras na língua-alvo.

⁴⁵ Formalmente, a aula de inglês é de 45 (quarenta e cinco minutos), mas tivemos que elaborar o material como se a aula fosse de 40 (quarenta minutos) por sabermos que dificilmente, na prática, o professor consegue ter mais tempo do que isso.

Tentamos inserir aspectos culturais para que os alunos tivessem uma noção sobre a questão das diferenças culturais, compreendendo que os diversos países falam outras línguas e possuem comportamentos diferentes. Através de datas comemorativas distintas que estão relacionadas com sua própria cultura, foram abertas oportunidades para discussões de diferenças culturais e para reflexões de valores como respeito e tolerância ao que é diferente.

Levamos dois meses (janeiro e fevereiro) para elaborar e revisar o material didático antes de ser impresso pela gráfica. A diagramação dos dois livros levou mais um mês (março) e a impressão mais quinze dias (abril). Os livros “Time for English” 1 e 2 foram entregues à Secretaria de Educação em abril de 2007. O lançamento e a distribuição ocorreram no início de maio do mesmo ano. Mesmo sem as impressões finais em mãos, os professores tiveram suas cópias desde fevereiro o que tornou possível trabalharem o conteúdo das primeiras unidades com os alunos. Quando os alunos receberam seus livros, fizeram as atividades das primeiras unidades pouco a pouco como revisão.

3.6 Aspectos técnicos do material “Time for English”

3.6.1 Os personagens

Para tornar os livros mais interessantes e significativos para os alunos, criamos dois personagens principais para todo o material didático “Time for English”: o Antônio – mais conhecido no material como “Tony” – e a Ana. Ambos são estudantes brasileiros da escola municipal com a mesma idade dos alunos (entre 8 e 10 anos). Eles são curiosos, simpáticos e muito interessados na aprendizagem do inglês. Eles fazem perguntas o tempo todo com o intuito de aprender cada vez mais sobre a língua inglesa enquanto que instigam o próprio aluno a querer saber também sobre essa língua estrangeira.

O Tony e a Ana estão presentes nos dois livros. Eles dialogam entre si ou com o próprio aluno, ou seja, há uma constante interação. A nossa idéia foi de que os alunos se identificassem com eles e se sentissem incentivados a praticar os diálogos realizados pelos personagens nos livros. O Tony e a Ana são bons amigos não só na escola, mas também fora dela. Ambos adoram inglês, então mesmo estando no Brasil, eles sempre tentam falar inglês para praticar o conteúdo que aprenderam na escola.

3.6.2 Capa e Layout

Devido ao fato dos personagens serem os ícones dos livros “Time for English”, as capas apresentam o Tony e a Ana em uma versão colorida. Os desenhos das capas são agradáveis com cores vivas. O nome do livro aparece nitidamente, assim como o nível do livro (1 e 2). O desenho de um coração discreto que envolve o nome “Time for English” é o símbolo do PELIC, mostrando sua ligação direta com o programa.

Na capa do livro 1, encontramos o Tony, a Ana e o Rick, amigo dos dois, no campo. Nesta cidade no interior de Goiás onde esta pesquisa foi realizada, há muitos alunos que vivem na zona rural e aqueles que vivem na cidade costumam passear na zona rural, pois há muitas fazendas nas redondezas e muitos vão passar o fim de semana nesses locais rurais. Na capa do livro 2, encontramos o Tony e a Ana em uma calçada perto de uma escola que tem o estilo de uma casa tipicamente goiana. Hoje em dia já não é comum construir casas com esse material (adobe) e arquitetura, mas as casas antigas ainda são referências na cidade e por isso há uma relação de identidade. As árvores e os pássaros também revelam a nossa brasilidade, pois são espécies de um país tropical e da região de Goiás. É comum encontrarmos um cachorro passeando pelas ruas e campos das cidades de interior do Goiás, por isso resolvemos incluí-lo.

As capas também revelam em que ano e por qual instituição os livros foram produzidos (iniciativa da Secretaria de Educação que é o órgão da prefeitura municipal, em parceria com uma escola de idiomas local). A primeira página mostra o nome das pessoas que foram responsáveis por sua produção ou pelo menos apoiaram para que sua produção ocorresse.

O livro não explica quais são seus objetivos explicitamente. Porém, a segunda página possui uma carta da diretora da Divisão do Ensino da Secretaria de Educação para o aluno explicando o intuito do material. A terceira página apresenta uma carta dos autores que demonstra um pouco da proposta deles com o material. A quarta página apresenta a tabela com o conteúdo abordado no livro.

3.6.3 Ilustrações

No geral, as ilustrações são bem feitas e correspondem às atividades e enunciados. As figuras demonstram uma intenção de interação e respeitam o universo da criança. Porém, foram encontrados alguns erros. Por exemplo, no livro “Time for English” 1 na página 23, o Tony aponta para dez *apontadores*, mas ele fala que há dez *lápiz*. Na página

seguinte (pág.24), a Ana fala que há *sete* cadeiras, mas há apenas *seis* na figura. Os números das páginas do lado esquerdo também estão no local errado em ambos os livros. Todavia, esses erros⁴⁶ foram logo identificados depois da impressão e informamos aos professores para que avisassem aos alunos assim que fizessem alguma atividade na página.

Devido à limitada verba municipal para a produção dos livros e por se tratar de um material em sua primeira fase para testes, todos os desenhos internos são em preto-e-branco, o que não afetou a compreensão das atividades propostas. Apenas nas unidades que tratam de cores, os professores tiveram que pedir aos alunos que pintassem os objetos nas cores correspondentes aos diálogos antes de praticá-los para que fizessem sentido.

3.6.4 Acessibilidade e Durabilidade

Os livros “Time for English” 1 e 2 foram produzidos localmente e custeados pela prefeitura municipal. Desta forma, foram impressos cópias para todos os alunos da rede municipal de ensino. Assim, todas as escolas que tinham o PELIC receberam os livros em maio de 2007, ou seja, todas as crianças do 3º ao 5º anos da rede pública provavelmente tiveram acesso aos livros para utilizá-los individualmente.

Quanto à durabilidade, por se tratar de um material em fase de testes, sua durabilidade foi planejada para um ano ou no máximo dois caso o material definitivo não estivesse pronto. A capa foi impressa em um papel liso e com uma espessura que não rasga tão facilmente e as folhas são grossas o bastante para escrever e serem manipuladas pelos alunos sem maiores estragos.

3.6.5 Instruções

As instruções ou enunciados das atividades estão todos em inglês, pois a proposta do material era justamente a de não utilizar a língua materna ou a tradução. A maioria dos enunciados são simples e claros. Porém, há alguns enunciados que poderiam ser mais explicativos, pois não deixam totalmente claro o que o aluno deve fazer.

Como exemplo podemos citar a página 34 do livro 2 (utilizada no 5º ano). Muitos professores reclamaram que o desenho dos objetos na mesa do professor não estava nítido. Na verdade, faltou explicar na instrução do exercício que o professor do Tony e da Ana havia coberto a mesa com uma toalha para ficar mais difícil para os alunos descobrirem o

⁴⁶ Apesar do material ter sido revisado logo após o término da arte, nos explicaram que na hora da diagramação feita pela gráfica houveram mudanças (como os lados das páginas pares e ímpares) e acabaram imprimindo o material sem a última revisão dos autores.

que havia na mesa, atividade esta que os professores foram incentivados a realizar na prática em suas salas de aula para melhor compreensão dos alunos.

14 What is on the table? Complete the dialogue between Tony and Ana:



Tony: What's this, Ana? ②

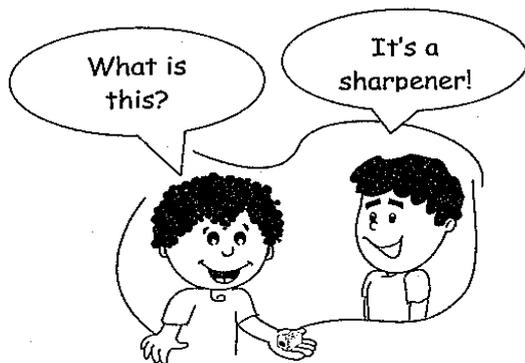
Ana: It is a _____, Tony.

Tony: What's this, Ana? ③

Ana: It is an _____, Tony.

Tony: What's this, Ana? ④

Ana: _____, Tony.



Tony: What's this, Ana? ⑤

Ana: _____, Tony.

FIG. 3.1 Atividade da página 34 do livro "Time for English" 2

O motivo de não utilizar a língua portuguesa nos materiais foi a de acostumar os alunos a estarem utilizando a língua-alvo o máximo possível para a construção de novos conhecimentos e geração de insumos. Por outro lado, os alunos dependiam totalmente do professor para explicar o que era para ser feito apesar de haver muitas atividades que eles conseguissem deduzir por conta própria (por exemplo, quando havia palavras cruzadas ou algo para colorir ou recortar).

3.6.6 Manual do professor

Infelizmente os livros didáticos “Time for English” 1 e 2 não possuem um manual para o professor devido à falta de tempo para produzi-lo. O que tem ajudado os professores a tirarem suas dúvidas, obterem as respostas às atividades e obterem idéias para a realização das atividades e apresentações dos conteúdos são os encontros quinzenais, com duração de três horas, chamados de “acompanhamento pedagógico” (conforme explicado anteriormente no Capítulo 3 desta pesquisa) que os professores têm com os autores dos livros. São nesses encontros que suprimos a falta do manual do professor. Reconhecemos que o manual do professor faz muita falta no dia-a-dia dos professores de inglês. Assim, a sua elaboração será uma das maiores preocupações na produção do material “Time for English” prevista para 2009.

3.6.7 Organização do conteúdo

Os conteúdos das apostilas foram distribuídos em unidades. Cada unidade – com exceção da última unidade (Unidade 10), que foi criada apenas para revisão de vocabulário – foi elaborada para ser trabalhada durante um mês em sala de aula. Cada lição corresponde a uma aula de inglês de 45 (quarenta e cinco) minutos.

No livro didático “Time for English” 1, há 34 (trinta e quatro) aulas programadas para apresentação e prática de conteúdos. No PELIC, programamos para o 3º e 4º anos, além das aulas de ensino e prática de conteúdos, 3 (três) aulas para avaliações (prova escrita e prova oral), 2 (duas) para o desenvolvimento de trabalhos individuais e 2 (duas) para a elaboração do projeto final de inglês, totalizando 41 aulas durante o ano de 2007, conforme a tabela a seguir:

TABELA DE CONTEÚDOS (em inglês com algumas traduções): APOSTILA 1

UNIT 1 – HELLO!

LESSON 1	Greetings: Hi / Hello. What's your name? My name is...
LESSON 2	Good morning! Good afternoon! Good-bye!
LESSON 3	Who are you? I am... Who is he/she? He is... / She is...
LESSON 4	Individual Work (Trabalho Individual)

Cultural Event: CARNIVAL (Carnaval)

UNIT 2 – MY SCHOOL

LESSON 1	School Objects: pen/ pencil / notebook / book / eraser
LESSON 2	School Objects: board / table / door / chair / crayons /...
LESSON 3	What is it? It is a... / It is an... What are they? They are...
LESSON 4	Review Week (Semana de Revisão de Conteúdo)

UNIT 3 – NUMBERS

-----	(Test 1) Avaliação 1: 02 a 05 de abril
LESSON 1	Numbers: 1 (one), 2 (two), 3 (three)
LESSON 2	Numbers: 4 (four), 5 (five), 6 (six)
LESSON 3	Numbers: 7 (seven), 8 (eight), 9 (nine), 10 (ten)
LESSON 4	Review numbers / Song

Cultural Event: EASTER (Páscoa)

UNIT 4 – WHAT COLOR IS IT?

LESSON 1	Colors: red, blue, yellow
LESSON 2	Colors: green, pink, white, orange
LESSON 3	Colors: black, brown, purple
LESSON 4	Individual Work (Trabalho Individual)

Cultural Event: Holy Feast (Festa do Divino)

UNIT 5 – THIS IS MY FAMILY!

LESSON 1	Family: mother, father
LESSON 2	Family: brother, sister, baby
LESSON 3	Revisão: 11 a 15 de junho
-----	Avaliação 2: 18 a 22 de junho

Cultural Event: JUNE FESTIVALS (Festa Junina)

UNIT 6 – LET’S REVIEW!

LESSON 1	Review: greetings and school objects
LESSON 2	Review: numbers and colors
LESSON 3	Commands: Open your book. / Close the door.
LESSON 4	Commands: Sit down. / Stand up. / Come here.

Cultural Event: FAMILY’S DAY (Dia da família)

UNIT 7 – THE ALPHABET!

LESSON 1	A – apple, B – bird, C – cat, D – dog
LESSON 2	E – elephant, F – fish, G – goat
LESSON 3	H – hat, I – indian, J – juice
LESSON 4	Semana de Revisão: 10 a 14 de setembro
-----	Avaliação 3: 17 a 21 de setembro

Cultural Event: INDEPENDENCE DAY (Dia da Independência)

UNIT 8 – THE ALPHABET!

LESSON 1	K – kite, L – lion, M – mango
LESSON 2	N – notebook, O – orange, P – pencil
LESSON 3	Q – queen, R – rabbit, S – sun
LESSON 4	Review the alphabet A – S / Group Work
-----	Group Work (Trabalho de Grupo)

Cultural Event: HALLOWEEN (Halloween)

UNIT 9 – MY WORLD!

LESSON 1	T – table, U – umbrella, V – violin
LESSON 2	W – watch, X – x-ray, Y – yo-yo, Z – zebra
LESSON 3	Review the alphabet: A – Z / Song
LESSON 4	English Final Project (Projeto Final de Inglês)

Cultural Event: THANKSGIVING (Dia de Ação de Graças)

UNIT 10 – MY ALPHABET BOOK!

-----	Vocabulary Book
-----	English Final Project (Projeto Final de Inglês)

Cultural Events: CHRISTMAS (Natal)

No livro didático “Time for English” 2, há 31 (trinta e uma) aulas programadas para apresentação e prática de conteúdos. No PELIC, programamos para o 5º ano, além das aulas de ensino e prática de conteúdos, 3 (três) aulas para avaliações (prova escrita e prova oral), 3 (três) aulas para o desenvolvimento de trabalhos individuais, 2 (duas) aulas para o desenvolvimento de trabalho em grupo e 2 (duas) aulas para a elaboração do projeto final de inglês, totalizando 41 aulas durante o ano de 2007, conforme é demonstrado a seguir:

TABELA DE CONTEÚDOS (em inglês com algumas traduções): APOSTILA 2

UNIT 1 – LET’S REVIEW 1!

LESSON 1	Greetings: Hi / Hello. What’s your name? My name is...
LESSON 2	Greetings: Good morning / Good Afternoon/ Good-bye. School Objects: book/ table/ pen/ pencil/ eraser/ etc.
LESSON 3	Numbers: 1 – 10
LESSON 4	Colors: red/ blue / yellow / orange / pink / purple white / black / brown / gray

Cultural Event: CARNIVAL (Carnaval)

UNIT 2 – LET’S REVIEW 2!

LESSON 1	Family: mother / father / brother / sister / baby brother
LESSON 2	Commands: Open your book. / Close you notebook / etc.
LESSON 3	The Alphabet: A – Z
LESSON 4	Song: “The Alphabet” Class Project (Trabalho de Grupo)
-----	Review Week (Semana de Revisão)

UNIT 3 – HAPPY BIRTHDAY!

-----	Test 1 (Avaliação 1): 02 a 05 de abril
LESSON 1	How old are you? I am ... years old. Numbers 11 – 20
LESSON 2	How old are you? I am... years old.
LESSON 3	How old is she? She is... years old. How old is he? He is...years old.
LESSON 4	Song: “Happy Birthday” Individual Work (Trabalho Individual)

Cultural Event: EASTER (Páscoa)

UNIT 4 – I LOVE MY DOG!

LESSON 1	Pets: cat / dog / fish / bird
LESSON 2	What is this? This is a...
LESSON 3	What is that? That is a...
LESSON 4	Individual Work (Trabalho Individual)

Cultural Event: Holy Feast (Festa do Divino)

UNIT 5 – WHERE ARE MY TOYS?

LESSON 1	Toys: ball / toy car / teddy bear / plane /bike / skate/ etc.
LESSON 2	Prepositions: IN – ON Where is...? It is...
LESSON 3	What’s this? / How old are you? / How are you?
-----	Review Week (Semana de Revisão): 11 a 15 de junho
-----	Test 2 (Avaliação 2): 18 a 22 de junho

Cultural Event: JUNE FESTIVALS (Festa Junina)

UNIT 6 – LET’S REVIEW 3!

LESSON 1	Numbers 1 – 20
LESSON 2	How old are you? How old is she? How old is he?
LESSON 3	What is this? / What is that?
LESSON 4	Where is...? It is... Class Project (Trabalho de Grupo)

Cultural Event: FAMILY’S DAY (Dia da Família)

UNIT 7 – MY BODY!

LESSON 1	Parts of the body: eyes / nose / mouth / ears / shoulders arms / hands / fingers / feet / head / leg
LESSON 2	Point to your... (eyes/ nose/ mouth,...) Song: “Head, shoulders, knees and toes”
LESSON 3	Individual Work (Trabalho Individual)
LESSON 4	Semana de Revisão: 10 a 14 de setembro
-----	Test 3 (Avaliação 3): 17 a 21 de setembro

Cultural Event: INDEPENDENCE DAY (Dia da Independência)

UNIT 8 – WHAT’S FOR DINNER?

LESSON 1	Food: fruits / vegetables / meat / pasta / fast food
LESSON 2	Food Vocabulary practice
LESSON 3	What do you have for dinner? I have...
LESSON 4	What do you have for dinner? I have... What do you like? I like...

Cultural Event: HALLOWEEN (Halloween)

UNIT 9 – MY WORLD!

LESSON 1	Vocabulary Review
LESSON 2	What is this? It is a.... What are these? They are...
LESSON 3	Is this a...? Yes, it is. / No, it isn't. Are these...? Yes, they are. / No, they aren't.
LESSON 4	English Final Project

Cultural Event: THANKSGIVING (Dia de Ação de Graças)

UNIT 10 – MY VOCABULARY BOOK!

-----	Vocabulary Book English Final Project
--------------	--

**Cultural Events: CHRISTMAS (Natal)
ANNIVERSARY OF THE CITY (Aniversário da cidade)**

3.6.8 Vocabulário

Como o propósito do material “Time for English” foi o de introduzir alguns aspectos da língua inglesa, o vocabulário de ambos os livros é básico e simples. As palavras são geralmente relacionadas às coisas do cotidiano dos alunos, explorando assim um léxico contextualizado e, quando possível, promovendo a interação. Nos livros, não há a prática da tradução do vocabulário. Porém, os professores admitem que costumam traduzir o vocabulário oralmente e através de exercícios no quadro que os alunos copiam no caderno.

A maioria do vocabulário ensinado está relacionada ao tópico da unidade a fim de se obter um ensino significativo e dentro de um determinado contexto que é familiar para os alunos. Os temas gerais nos quais o vocabulário se baseia são: cumprimentos, materiais escolares, números, cores, membros da família, alfabeto, aniversário, animais de estimação, brinquedos, partes do corpo, comida, enfim, vocabulário que faz parte do mundo da criança entre os 9 e 11 anos. Assim, o vocabulário parece estar apropriado para os alunos. Por outro lado, é sempre importante valorizar aquilo que o aluno pergunta sobre algum vocabulário que ele viu e gostaria de saber o significado que não está no livro didático ou traduzir para o inglês alguma palavra que ele está curioso para saber como é falado na língua-alvo.

3.6.9 Estrutura

A estrutura nos livros “Time for English” está presente, mas não é explícita, ou seja, não é abordado metalinguagem (por exemplo, os livros não apresentam as palavras e frases conforme sua classificação morfológica ou sintática, dizendo se é um pronome, ou se tem a função de um adjetivo, etc.). A intenção do material não é oferecer explicações gramaticais, mas sim utilizar a aprendizagem de certas estruturas para fins comunicativos.

Tomemos como demonstração o ensino da frase “What’s your name?” no livro didático 2. Apesar da estrutura ser praticada nas páginas 2 e 3, o intuito é fazer com que os alunos pratiquem a frase para que consigam construí-la sozinhos para conseguir compreender e ser compreendido sempre que algum colega ou seu professor de inglês fizer esta pergunta a ele. Assim, o foco é mais funcional do que gramatical.

3.6.10 Interação

No decorrer de ambos os livros, a interação é sempre incentivada, principalmente após a apresentação dos conteúdos. Há constantemente frases do tipo “Vamos praticar o diálogo” (Let’s practice the dialogue!), o que alerta o professor a incentivar os

alunos a praticar oralmente o conteúdo aprendido. Inclusive, um dos intuitos de criarmos os personagens que fazem perguntas e dão respostas a todo momento no decorrer dos livros é fazer com que os alunos se coloquem no lugar deles e pratiquem oralmente tudo aquilo que é ensinado. Há um estímulo constante para a prática oral o que torna a aprendizagem mais significativa.

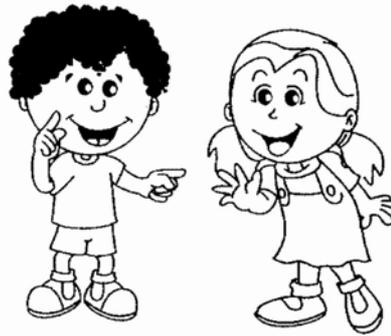
3.7 A questão cultural nos livros “Time for English”

Um dos aspectos mais importantes sobre o ensino de línguas é oferecer outras concepções de mundo. Como foi dito no Capítulo 2 desta pesquisa, a visão de cultura deve servir como base para o processo educativo da criança. A cultura precisa cumprir seu papel formador, possibilitando que a criança amplie sua visão de mundo através da LE, mostrando-se capaz de fazer comparações, argumentações e expressar opiniões frente às diferenças, respeitando-as. A aprendizagem de uma nova língua deve ser como um instrumento para o desenvolvimento integral do aluno de sua consciência lingüística e letramento, bem como no que se refere à formação de uma identidade multilíngüe e intercultural.

Uma das intenções do PELIC e do material “Time for English” é construir essa consciência cultural modificando percepções negativas que os alunos possam ter em relação às outras culturas. Modificar percepções negativas não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Para isso é necessário construir impressões positivas desde o início do ensino de línguas.

Nos livros didáticos “Time for English” 1 e 2 há alguns aspectos culturais que dão espaço para o professor discutir diferenças culturais em sala de aula. Por exemplo, os livros apresentam algumas datas comemorativas que podem servir de ‘gatilho’ para várias informações e discussões interessantes sobre eventos que ocorrem no Brasil e no exterior. Há alguns aspectos culturais que os professores podem explorar em relação aos comportamentos e tratamentos, desfazendo principalmente os estereótipos. É possível perceber identidades culturais desde os personagens, na forma como se tratam, se vestem e o ambiente em que estudam e vivem. Os desenhos dos ambientes são simples, mais relacionados ao cotidiano dos alunos. (Ver Figuras 3.1, 3.2 e 3.3)

Tony e Ana: os personagens que representam os alunos brasileiros.



A escola com uma arquitetura típica do Goiás antigo:



A sala de aula típica do Brasil:

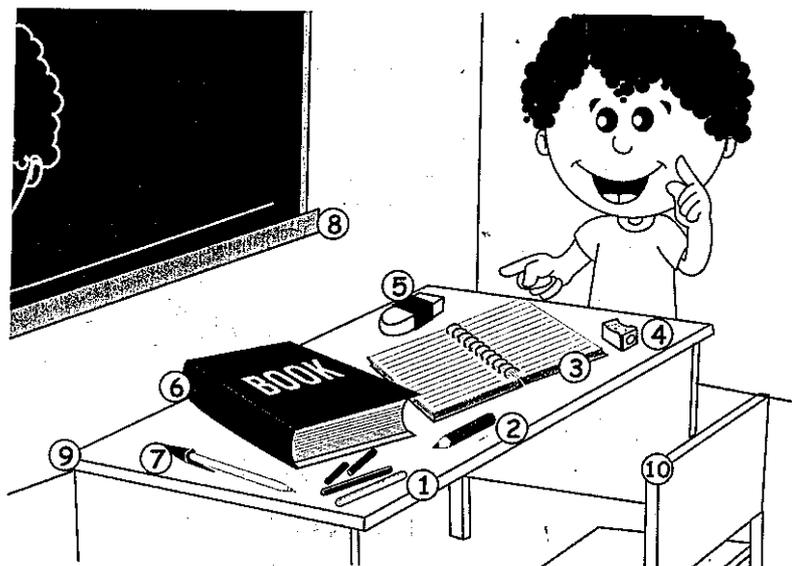
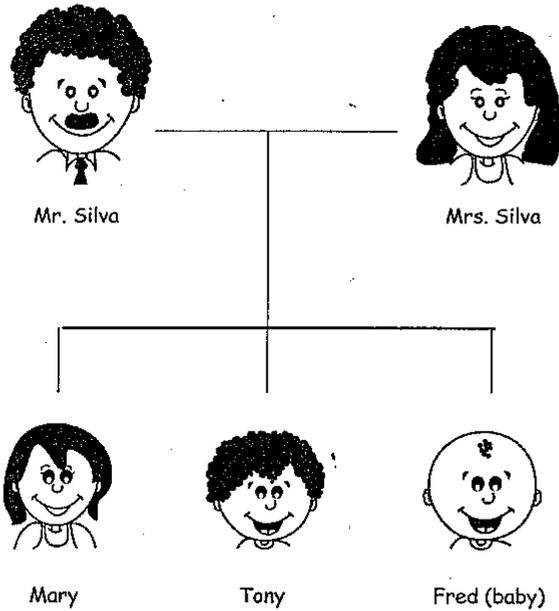


Figura 3.1 – Aspectos culturais encontrados nos livros “Time for English” 1 ou 2 (Parte I)

A representação da família brasileira:

Tony's family tree:

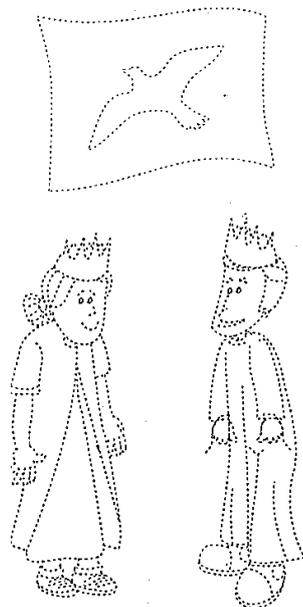


Exemplo de uma festividade nacional: **CARNIVAL (Carnaval)**



Figura 3.2 – Aspectos culturais encontrados nos livros “Time for English” 1 ou 2 (Parte II)

Exemplo de uma festividade local: **HOLY FEAST (Festa do Divino)**



Exemplo de uma festividade internacional: **HALLOWEEN**

1 Color the halloween pictures below and stick them by the bottom on the following page:

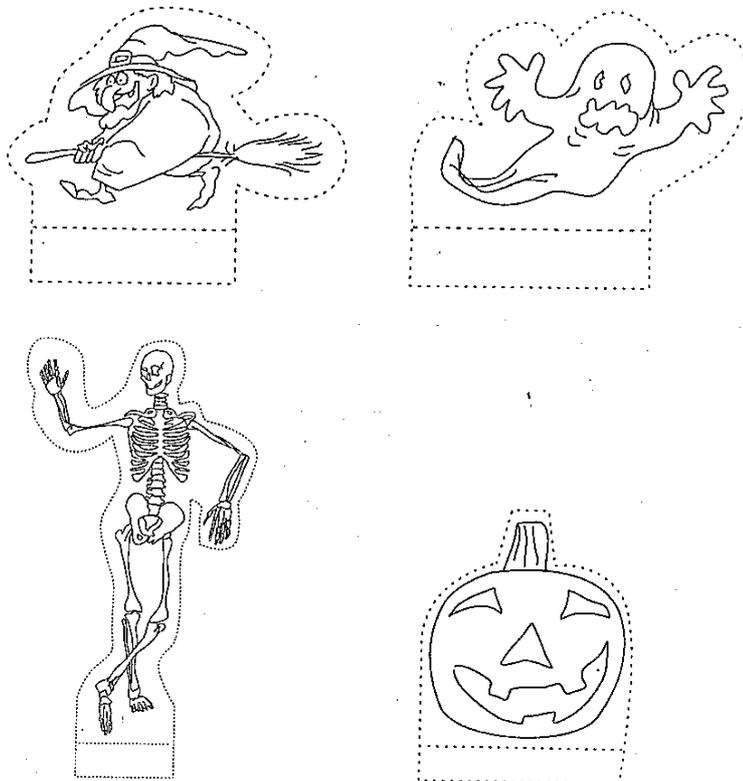


Figura 3.3 – Aspectos culturais encontrados nos livros “Time for English” 1 ou 2 (Parte III)

Porém, para que esses momentos culturais ocorram, é preciso que os professores tenham consciência de diversas oportunidades que surgem para explorar esses aspectos culturais e obterem informações sobre diferenças culturais para despertar nos alunos o interesse por aqueles que possuem uma cultura diferente da sua própria.

Sem dúvida, os livros poderiam explorar mais elementos culturais e com mais intensidade, oferecendo um foco mais cultural do ensino de línguas e essa será uma das metas também na elaboração do novo material didático da nova coleção “Time for English”.

3.8 Avaliações realizadas pelos alunos do município em 2007

Como foi dito no capítulo anterior, as crianças possuem maturidade e experiências de aprendizagem diferentes. Assim, muitas técnicas recomendadas podem funcionar para um grupo de crianças em um contexto e não funcionar para um outro grupo de crianças que possuem a mesma idade. Por isso, tentamos incentivar os professores a realizarem diferentes tipos de avaliação com base naquilo que foi trabalhado com as crianças a partir do material “Time for English”. No decorrer de 2007, as avaliações foram realizadas através de:

- 1) Trabalhos individuais: para demonstrar o conhecimento que adquiriram sobre um determinado conteúdo;
- 2) Trabalhos em grupos: compartilhando o conhecimento da língua inglesa através de cartazes e murais na escola;
- 3) Prova escrita: para avaliação de estrutura e vocabulário (ANEXO 2.1);
- 4) Prova oral: para verificar se os alunos sabiam utilizar na comunicação o que aprenderam adequadamente;
- 5) Projeto final (chamado “My English Book”): através do qual os alunos demonstraram um pouco do seu conhecimento da língua inglesa que aprenderam no decorrer de todo o ano de 2007 através de desenhos, colagens e pinturas (ANEXO 2.2).



Alunos do 4º ano da escola municipal desenvolvendo o projeto de inglês como avaliação final – Novembro, 2007.

Segundo os professores de inglês da rede municipal de ensino⁴⁷, em 2007 seus alunos realizaram três provas escritas, duas provas orais, pelo menos quatro trabalhos individuais, dois trabalhos em grupo e um projeto final como formas de avaliação. Os professores disseram que gostaram muito de variar a forma de avaliar, pois foram oferecidas diferentes oportunidades aos alunos para demonstrarem seu conhecimento e desempenho na língua inglesa.

3.9 Fechamento do Capítulo 3

O objetivo do Capítulo 3 foi apresentar o material didático “Time for English” esclarecendo o processo de elaboração desse material, ou seja, como foi criado, quanto tempo os autores tiveram para desenvolvê-lo, para qual público foi desenvolvido, em que contexto e com quais intenções. Para isso, foi preciso descrever os aspectos técnicos do material, as habilidades e competências propostas pelos autores, a compreensão do conceito de abordagem dos autores, alguns aspectos interessantes que o material engloba como a preocupação com o contexto local e a questão cultural, com a interação constante em sala de aula e com a diversificação dos métodos de avaliação.

⁴⁷ Essa informação sobre o que os professores acharam das diversas formas de avaliação sugeridas por nós e elaboradas por eles nos foi dada pelos professores na última reunião do acompanhamento pedagógico realizado em dezembro de 2007. Algumas das reuniões com os professores de inglês foram gravadas em áudio (MP3).

Capítulo 4

Capítulo 4

Metodologia

Metodologia



*Crianças do 4º ano utilizando o livro didático
“Time for English 1” - Outubro 2007*



*“(...) Oh! Meu Deus!
Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...*

*Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos ‘prontos’,
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem passivos,
ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo... (...)”*

4 – Metodologia utilizada para a análise do material “Time for English”

*"O importante não é o que fizeram de nós,
mas o que nós próprios faremos com
aquilo que fizeram de nós."*

Jean Paul Sartre

Este capítulo trata da metodologia adotada nesta pesquisa para a análise do material didático “Time for English” que ocorrerá no Capítulo 5. Aqui serão expostos a natureza e o caráter do estudo, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para fazer a análise do material em questão, os critérios utilizados para a avaliação do material didático e os procedimentos de análise dos dados coletados para a avaliação do material didático “Time for English”.

4.1 A natureza e o caráter do estudo

Esta pesquisa define-se como interpretativa, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, documental e etnográfico, segundo a perspectiva de André (2003), Brown & Rodgers (2002), Erickson (1986), André & Ludke (1986), Matos & Vieira (2002), dentre outros. Caracteriza-se como bibliográfico e documental, porque utiliza fontes documentais e bibliográficas para a compreensão de conceitos e teorias que norteiam a pesquisa e a análise do material didático. Caracteriza-se como qualitativa uma vez que adota uma visão epistemológica, na medida em que concebe a realidade como subjetiva e a verdade como relativa e historicamente condicionada (Santos Filho & Gamboa, 2002).

A pesquisa qualitativa tem como foco o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados, de forma descritiva e indutiva (André, 2003). Segundo Denzin e Lincoln (1988), a pesquisa qualitativa atual utiliza a abordagem interpretativista sem privilegiar uma metodologia em detrimento de outra, que busca estudar o fenômeno no seu próprio ambiente, interpretando-o a partir dos significados que lhe são atribuídos pelas pessoas. Para tanto, o pesquisador utiliza diversos métodos e abordagens, entre eles os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, da etnografia e dos estudos culturais. Seu material empírico é, também, obtido através de técnicas distintas que vão desde ‘estudos de caso’ até ‘relatos de experiência pessoal’, ‘histórias de vida’, ‘entrevistas’, ‘observações participantes e não-participantes’, com o

objetivo de descrever momentos, rotinas e significados para o indivíduo. Os dados coletados podem ser registrados através de notas de campo e também em gravações de áudio e/ou vídeo.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, cujo foco num primeiro momento foi conscientizar-se de aspectos que envolvem a produção de um material didático para depois produzi-lo o mais adequado possível ao contexto local.

No que diz respeito ao presente estudo, entendemos que a pesquisadora, na qualidade de professora de inglês como LE, diretora de uma escola de idiomas, professora da universidade estadual local, orientadora pedagógica do PELIC na rede municipal de ensino e autora do material didático “Time for English”, faz parte do contexto em que a pesquisa está inserida e, portanto, “imersa-se no fenômeno de interesse” (Santos Filho & Gamboa, 2002, p.45), não se colocando fora da realidade social em que o estudo se desenvolve. Assim, ao buscar informações diretamente junto à população pesquisada, o pesquisador aproxima-se da situação ou fenômeno pesquisado, fazendo com que a pesquisa possa ser definida como ‘pesquisa de campo’ (Gonsalves, 2003, p.67).

Em suma, o presente estudo reforça sua natureza qualitativa e seu cunho etnográfico, na medida em que a pesquisadora participa de reuniões constantes com os professores de inglês da rede municipal da Secretaria de Educação, adentra as escolas para dialogar com os diretores e fazer observações de aulas, interagindo com os seus participantes (diretores, funcionários, professores e alunos) durante o processo de investigação.

4.2. Os participantes da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa foram os funcionários da Secretaria de Educação envolvidos no PELIC, os professores de inglês do Ensino Fundamental das escolas municipais, alguns diretores das escolas visitadas e os próprios autores do material didático produzido em 2007.

4.2.1 Secretaria de Educação

A Divisão de Ensino da Secretaria de Educação nos forneceu todos os dados requisitados para esta pesquisa. Informações, tais como a quantidade de alunos nos 3º, 4º e 5º anos, o perfil das escolas, autorização para visitarmos as escolas para conversar com os diretores e fazer observações de aula, etc., só foram possíveis devido à colaboração da Secretaria de Educação do município em questão.

4.2.2 Professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino

Os professores de inglês da Rede Municipal de Ensino foram constantes colaboradores para esta pesquisa, pois além de responderem os questionários com atenção, participaram indiretamente na elaboração do material didático na sua primeira fase através de comentários sobre o que estava funcionando bem e o que podia ser melhorado. O fato de nos encontrarmos quinzenalmente (devido ao acompanhamento pedagógico que oferecemos até os dias atuais da elaboração desta pesquisa), de confiarem e gostarem do nosso trabalho e de acreditarem no PELIC têm sido de grande contribuição para a elaboração e análise dos livros “Time for English”.

4.2.3 Diretores de escolas

Fomos muito bem recebidos pelos diretores das escolas que visitamos, os quais nos fizeram várias perguntas sobre o PELIC e algumas sobre o material didático. Os diretores nos forneceram dados como a distribuição do material didático nas escolas municipais, a receptividade dos alunos, o andamento do PELIC, as aulas de inglês, entre outros.

4.3 Instrumentos de Pesquisa

Como foi dito no início deste capítulo, esta pesquisa tem um caráter qualitativo uma vez que se utiliza de observações em um determinado contexto social e faz interpretações associados com teorias prévias sobre a elaboração de material didático.

Dentro da tradição da abordagem de pesquisa qualitativa, são variados os métodos e instrumentos que podem ser adotados. A princípio, os métodos qualitativos ou interpretativistas de pesquisa caracterizam-se pela oposição dos métodos quantitativos, que seguem a tradição positivista de ciência, a qual privilegia o tratamento experimental dos dados através da manipulação de variáveis que secciona a realidade em unidades a serem medidas e estudadas isoladamente. A abordagem qualitativa privilegia o estudo do fenômeno no seu contexto social, considerando todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações. Dessa forma, “(...) busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 2003).

Para atingirmos os objetivos deste estudo, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa. A opção pela abordagem do objeto de pesquisa através de

diferentes ferramentas metodológicas fundamenta-se no princípio da triangulação, ou seja, na premissa de que múltiplas abordagens a respeito de um mesmo evento ou fenômeno resultam em uma visão mais global, precisa e próxima da realidade em foco (Cohen & Mansion, 1981). É através da diversificação de instrumentos e da triangulação dos dados, que pretendemos garantir a credibilidade e autenticidade desta pesquisa (Lincoln & Guba, 2000), fazendo com que a mesma possa ser considerada justa (Reis, 2005) ou fidedigna.

A triangulação para a análise do material “Time for English” ocorreu a partir de três tipos de coleta de dados que circundaram o material didático, conforme apresenta a figura a seguir:



Figura 4.1 – Triangulação dos dados de pesquisa⁴⁸

Para esta pesquisa, fizemos um estudo etnográfico colhendo dados através de notas de campo realizadas durante o PELIC em 2007, da aplicação do questionário aos professores de inglês da Rede Municipal e da observação de aulas de inglês lecionadas nas escolas públicas de uma cidade do interior de Goiás. As informações coletadas foram colocadas em um diário de campo e depois comparadas com as observações colocadas nos encontros que tivemos com os professores responsáveis pelo ensino do inglês do 3º ao 5º anos de todo o município. Como esta pesquisadora ministrou um curso de formação continuada⁴⁹ que apresentou princípios e práticas referentes ao ensino-aprendizagem de línguas para crianças e material de apoio para as aulas desses professores em 2007, o contato com eles foi

⁴⁸ Figura desenvolvida por esta autora-pesquisadora.

⁴⁹ Este curso teve início em outubro de 2006 e depois deixou de ser um curso de formação continuada (dezembro) e passou a ter um caráter de ‘acompanhamento pedagógico’ uma vez que os encontros quinzenais, com duração de três horas cada, tornaram-se definitivos no decorrer do ano de 2007 (de março a dezembro), por pedido dos professores. No acompanhamento pedagógico, trabalhamos com textos sobre o ensino de LE, verificamos os planejamentos de aula feitos pelos professores, tiramos dúvidas sobre a língua inglesa (pronúncia, estrutura, vocabulário), exploramos temas culturais que poderiam ser trabalhados com os alunos em sala de aula, sugerimos diversas formas de avaliar os alunos, entre outros. O acompanhamento pedagógico ainda continua em 2008.

constante, o que facilitou trocas de experiências e informações acerca do trabalho que têm desenvolvido com os alunos da Rede Municipal em relação ao ensino de inglês.

Enfim, para a análise da coleta de dados, houve uma triangulação de instrumentos: notas de campo, observação de aulas e aplicação de questionários. As aulas de inglês das crianças, que têm duração de 45 minutos, foram observadas pela própria pesquisadora que também tirou fotos⁵⁰ de algumas escolas. A aplicação dos questionários deu voz a um dos agentes mais importantes do processo do ensino de línguas: o professor. As notas de campo realizadas não só durante a observação das aulas, mas também em conversas com os diretores de algumas escolas e funcionários da Divisão de Ensino da Secretaria de Educação, foram de grande importância para a realização desta pesquisa, pois permitiram realizar o estudo no contexto de sala de aula de inglês e do PELIC no município.

4.3.1 Questionários:

A fim de operacionalizar o objetivo de ‘dar voz’ ao professor para que opinasse sobre o material didático “Time for English”, participando, desta forma, mesmo que indiretamente do seu processo de revisão nessa primeira fase e contribuindo com idéias e sugestões que serão utilizadas na elaboração do material didático na sua segunda fase, aplicamos questionários semi-estruturados (Ver ANEXO 3) para complementar a observação participante (Rizinni, Castro & Sartor, 1999), aprofundando as questões pesquisadas.

A elaboração do questionário embasou-se em instrumentos já utilizados para avaliação de material didático através de um guia criado por Bohn (1988) e alguns colaboradores. Este guia compõe um conjunto de itens e uma metodologia que podem tornar a avaliação e a seleção de materiais mais objetiva e participativa. Buscamos fazer alterações que levassem os questionários a corresponder aos nossos objetivos de explorar e observar as idéias e opiniões que os participantes têm sobre o material didático em foco.

O questionário é concebido como semi-estruturado, porque apesar de todas as perguntas já terem sido colocadas com apenas três possibilidades de resposta (concordo plenamente / concordo parcialmente / não concordo) para facilitar a análise dos dados, os professores tiveram espaço para discutir o porquê de sua resposta ou para esclarecê-la com mais detalhes. Além disso, houve uma questão final onde podiam livremente dar suas opiniões sobre o material didático que utilizavam (Ver ANEXO 5). Isso permitiu obter dados mais ricos para serem triangulados com os dados provenientes das notas de campo e observação de aulas.

⁵⁰ Todas as fotos contidas nesta pesquisa foram tiradas por esta pesquisadora nas escolas municipais onde esta pesquisa foi realizada. A reprodução das fotos nesta pesquisa foram autorizadas pela Secretaria de Educação.

4.3.2 Observação de aulas

Para esta pesquisa foram assistidas 20 (vinte) aulas com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos em 7 (sete) escolas municipais diferentes. Durante as aulas foram observadas a interação entre professor e aluno, a interação entre os alunos na língua-alvo e principalmente a utilização do material didático “Time for English” e sua relação com esta interação que ocorria em sala de aula. As observações foram essenciais para compreendermos melhor o que ocorria em sala de aula e perceber quais aspectos do material didático se encaixavam bem ao contexto das crianças nas aulas de inglês. Foi possível, inclusive, perceber um pouco do andamento do PELIC no município com essas amostras de aulas.⁵¹

4.3.3 Notas de Campo:

As notas de campo começaram com os encontros quinzenais – alguns deles gravados em áudio⁵² – que tivemos com os professores de inglês do município através do curso de formação continuada realizado entre outubro e dezembro de 2006 e o acompanhamento pedagógico que começamos a oferecer em março de 2007. Começamos a anotar as experiências que os professores tinham – suas dificuldades, seus anseios, a novidade do programa de ensino da língua inglesa, a realidade das crianças, entre outros. Anotávamos também sugestões e comentários que recebíamos dos funcionários da Secretaria de Educação responsáveis pelo PELIC. Através desses dados podemos, enquanto autora-pesquisadora do material didático de inglês, perceber o contexto das escolas e das crianças.

Durante as visitas às escolas para coletar dados para esta pesquisa, também foram feitas várias notas de campo durante conversa com duração de cerca de 20 minutos com os diretores das escolas municipais ao chegarmos à escola. Depois éramos encaminhados à sala dos professores onde conversávamos com o professor de inglês antes de irmos para a sala de aula para a observação. O professor geralmente dava o perfil das turmas onde iríamos fazer as observações, dizendo, por exemplo, se eram turmas comportadas, ou carentes de atenção, muito grandes (40 alunos) ou muito apertadas (querendo justificar uma sala que era muito

⁵¹ Não exploramos muito os dados gerais colhidos do PELIC, pois o foco desta pesquisa é analisar o material didático, que é apenas um dos importantes aspectos do programa. Outros aspectos de verificação da eficiência do programa seria a análise: 1) do desempenho do professor em sala de aula, independente do material, 2) do impacto que o programa tem trazido para a vida das crianças que foi verificada através de questionários e entrevistas, 3) das avaliações que têm sido feitas com as crianças, 4) do preparo que as crianças recebem para chegarem ao ciclo seguinte do Ensino Fundamental, entre outros.

⁵² Gravamos alguns encontros em áudio com a autorização dos professores e da Secretaria de Educação para nos ajudar a lembrar das dificuldades que os professores tinham e assim refletirmos e preparamos o encontro seguinte. Pensávamos também em publicar um trabalho relatando algumas dessas experiências do ensino da língua inglesa para crianças no contexto da escola pública, o que não deu tempo de fazer até o presente momento desta pesquisa.

abafada devido ao pequeno espaço físico com o excesso de alunos), etc. O professor também explicava o que havia planejado para as aulas daquele dia. Costumava mostrar atividades que já havia feito com os alunos no decorrer do bimestre por saber que tínhamos interesse que as aulas fossem dinâmicas⁵³.

4.4 Análise do material didático

4.4.1 Critérios de avaliação da adequação do material didático

Segundo Holden & Rogers (1997, p.4), antes de começar a trabalhar com os alunos, deve-se conhecer suas necessidades. Depois de bem definidas as características de um grupo, é hora de analisar os livros didáticos propriamente ditos. Segundo os mesmo autores, os critérios para a avaliação do livro didático devem variar de acordo com o contexto do professor em sala de aula e uma ficha útil pode incluir os seguintes fatores:

- Interesse e relevância para os alunos
- Facilidade de uso por parte dos alunos e professores
- Adequação cultural
- Apoio ao professor
- Nível da linguagem
- Cobertura (abrangência) e grau de dificuldade
- Integração efetiva dos componentes
- Padrões de produção material e durabilidade
- Desenho, apresentação e facilidade de manuseio
- Avaliação do aluno

Utilizamos esses critérios de análise de material **como ponto de partida para realizar as notas de campo**. A maioria dos itens acima foi discutido durante as conversas com os professores, os diretores das escolas e funcionários da Secretaria de Educação. Todavia, tais dados foram coletados de forma indireta, sem um instrumento formal, escrito e estruturado. Mesmo assim, foram de grande valia, pois serviram para ajudar a compreender se o material “Time for English” está adequado em relação ao contexto de ensino proposto pelo PELIC segundo os participantes de pesquisa.

⁵³ Devido ao acompanhamento pedagógico que oferecemos, onde sempre insistimos que houvesse bastante interação em sala de aula com atividades distintas e dinâmicas, quando comparecíamos às escolas, os professores faziam questão de demonstrar que estavam tentando seguir as idéias que sugeríamos e não de ficarem apenas centrados ao livro didático.

De acordo com Bernardim (2004), utilizar listas de critérios bem definidos é uma boa sugestão para fazer a escolha e/ou análise do livro-didático. Através destas listas, pode-se mais facilmente visualizar as necessidades dos alunos e os livros-didáticos em questão bem como perceber o grau de conformidade entre eles. Segundo Ariew, “o importante é se adotar um livro cujas falhas percebidas sejam corrigíveis, no sentido de que o professor possa facilmente fazer das tendências do autor as suas próprias” (1982, p.27).

Apesar da sua importância, a avaliação do material didático é frequentemente negligenciada. Já que o livro didático é a principal fonte de material usado pela maioria dos professores, uma má avaliação poderia fazer fracassar todo o esforço de alunos e professores, apresentando um resultado bastante negativo para o aprendizado. O grande perigo está nos *slogans*, opiniões coletivas e tendências.

4.4.2 Guia de Avaliação do material didático

Para avaliar os livros didáticos “Time for English 1” e “Time for English 2”, foi utilizado um questionário semi-estruturado contendo 32 (trinta e duas) perguntas e uma questão para comentários gerais sobre o material didático. As **perguntas do questionário** respondidas pelos os professores da rede municipal de ensino foram retiradas e adaptadas do **guia de avaliação do livro didático determinado por Bohn** (1988).

Segundo o referido autor, os itens sugeridos no seu guia não são muito específicos. Talvez outras listagens e outras perguntas poderiam ser mais pertinentes para avaliar e selecionar materiais para desenvolver habilidades específicas. É também possível que alguns itens sugeridos permitam interpretação variada dependendo do treinamento e da sofisticação do grupo que está fazendo a avaliação. Esta variação somente poderia ser evitada se todos os itens fossem restritivamente definidos, o que não é uma tarefa naturalmente fácil e até mesmo desejável. A listagem visa, acima de tudo, oferecer um roteiro de discussão para, de uma maneira sistemática e significativa, harmonizar as potencialidades de um programa com os objetivos educacionais de uma escola, região ou país.

É importante ressaltar que o guia criado por Bohn (1988) foi idealizado para avaliar materiais didáticos a partir da 5ª série (6º ano) e por isso foi utilizado parcialmente⁵⁴ para tornar o processo avaliativo dos materiais mais objetivo e participativo. Tal guia foi escolhido porque levanta questões muito pertinentes além daquelas relacionadas com o preço, durabilidade, quantidade de ilustrações e de exercícios apresentados. Também achamos

⁵⁴ Esta pesquisa analisa um material didático utilizado por alunos do 3º ao 5º anos e por isso o guia de avaliação sugerido por Bohn, que analisa materiais a partir do 6º ano, teve que ser adaptado.

interessante utilizá-lo pelo fato de incluir no processo decisório membros que possuem ou não um treinamento apurado, mas cuja percepção dos problemas é importante.

Na adaptação do guia de avaliação, foram escolhidas as seguintes perguntas para a construção do questionário⁵⁵ de avaliação do material que foram respondidas pelos os professores que utilizam os livros “Time for English”:

TABELA 4.1 – Perguntas do questionário aplicado aos professores da Rede Municipal de Ensino

1. Os livros estão adequados à idade dos alunos?
 2. Os livros possuem boa apresentação (capa, layout, etc.)?
 3. Os livros possuem ilustrações atraentes, claras e coniventes com o conteúdo?
 4. Os livros possuem instruções claras para tarefas e exercícios?
 5. Os livros acompanham um manual para o professor?
 6. Os livros oferecem exercícios variados?
 7. Os livros possuem conteúdos relacionados com o contexto cultural do aluno?
 8. A organização do conteúdo é estrutural (com base nas estruturas da língua, a gramática)?
 9. A organização do conteúdo é funcional (com base no uso da língua em um contexto específico)?
 10. Os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão oral (ouvir e compreender)?
 11. Os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão oral (falar / comunicar-se)?
 12. Os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão escrita (escrever)?
 13. Os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão escrita (leitura)?
 14. Os livros oferecem oportunidades para a prática do vocabulário?
 15. Os livros oferecem oportunidades para a prática da tradução?
 16. Os livros oferecem oportunidades para praticar a integração de habilidades (Ditado: ouvir/escrever)?
 17. Os livros contêm um material comunicativo?
 18. Os livros contêm um material interessante?
 19. Os livros contêm um material relevante para os alunos?
 20. Os livros incentivam a integração com outras disciplinas?
 21. Os livros relacionam o conteúdo com a cultura e o meio do aluno?
 22. Os livros possuem exercícios de fonética (prática dos sons das palavras e entonação das frases)?
 23. Os livros acompanham um áudio (CD) para a prática auditiva?
 24. O vocabulário dos livros é adequado à idade?
 25. O vocabulário dos livros é suficiente?
 26. O vocabulário dos livros é apresentado através de contextos e situações?
 27. O vocabulário dos livros é apresentado através de tradução?
 28. Os livros enfatizam a competência comunicativa nos ensino das estruturas?
 29. Os livros contêm modelos adequados das estruturas ensinadas?
 30. Os livros focalizam a gramática de uma maneira contextualizada?
 31. Os livros apresentam estruturas seqüenciadas de acordo com a freqüência ou complexidade?
 32. Os livros ajudaram de forma efetiva no ensino de inglês nas escolas municipais?
-

Apesar de algumas perguntas do questionário poder apresentar interpretações diferentes por parte dos professores que as responderam, como foi ressaltado por Bohn, a variedade de respostas é até desejável para se obter mais informações sobre a visão dos professores sobre o material didático em questão. No próximo capítulo, demonstraremos os resultados obtidos.

⁵⁵ Um modelo do questionário completo como foi aplicada em sua íntegra está no ANEXO 3 desta pesquisa.

4.5 Fechamento do Capítulo 4

Neste capítulo, abordamos a natureza e o caráter do estudo explicando que esta pesquisa define-se como interpretativa, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, documental e etnográfico. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação. Trata-se de uma pesquisa de campo que procura buscar informações diretamente junto à população pesquisada, ou seja, a pesquisadora aproxima-se da situação ou fenômeno pesquisado.

Demonstramos que os participantes de pesquisa foram os funcionários da Secretaria de Educação envolvidos no PELIC, os professores de inglês do Ensino Fundamental das escolas municipais e alguns diretores das escolas visitadas. Definimos o papel de cada grupo de participantes na colaboração deste estudo.

Esclarecemos que os instrumentos de pesquisa foram: notas de campo, aplicação de um questionário semi-estruturado e observações de aula. Explicamos como cada um desses instrumentos foi coletado e para que fim. Explicamos também que as notas de campo tiveram como base a lista de ‘critérios de avaliação’ definidos por Holden & Rogers (1997) e que as perguntas do questionário aplicado aos professores de inglês partiram do ‘guia de avaliação do material didático’ definido por Bohn (1988).

Fechamos o capítulo esperando que a metodologia tenha sido devidamente esclarecida para podermos analisar os dados coletados no próximo capítulo.

Capítulo 5

Capítulo 5

Análise do material

Análise do material



*Mural de uma escola municipal
Outubro, 2007.*

5

*“(...) Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver,
a cooperar, a respeitar, a esperar,
a saber viver em comunidade, em união.*

*Que vocês aprendessem
a transformar e criar.*

*Que lhes desse múltiplos meios
de vocês expressarem cada sentimento,
cada drama, cada emoção.*

5 – Análise do material didático “Time for English”:

*"Na aprendizagem (e na pesquisa) nós
não conseguimos nunca alcançar respostas finais.
Ao invés disso, encontramos outras
perguntas, descobrimos outras possibilidades."*

Salmon (1988, p.22)

Neste capítulo, pretendemos fazer a análise dos dados coletados sobre o material “Time for English” a fim de obter resultados relevantes para a elaboração de um novo material que será produzido em 2009. Os dados foram coletados através de:

- 1) Notas de campo coletadas em diversos momentos no decorrer do PELIC no ano de 2007;
- 2) Aplicação de um questionário com perguntas semi-estruturadas;
- 3) Observação de aulas com o material didático “Time for English” em uso.

No item 5.1 mostraremos os resultados da coleta de dados das notas de campo realizadas no decorrer de 2007. Tais notas de campo deram oportunidade de ouvirmos os diretores das escolas municipais, os professores de inglês de maneira mais informal e descontraída no decorrer dos encontros pedagógicos que realizávamos (e ainda realizamos) quinzenalmente e os funcionários da Secretaria de Educação que comentaram sobre o material didático “Time for English”. No item 5.2, apresentamos os resultados dos questionários respondidos pelos professores de maneira formal em novembro de 2007. Para verificarmos como o material era utilizado pelo professor em sala de aula foram feitas observações de aula que serão apresentadas e discutidas no item 5.3. Finalmente, no item 5.4 faremos um fechamento do capítulo com uma análise geral dos resultados obtidos através da triangulação de todos esses dados. A partir daí, tentamos responder a pergunta desta pesquisa e concluí-la no capítulo seguinte.

5.1 Análise do material conforme notas de campo realizadas no decorrer do PELIC em 2007

As notas de campo realizadas para esta pesquisa tiveram como ponto de partida os critérios de avaliação do livro didático levantados por Holden & Rogers (1997) citados no item 4.4 desta pesquisa. No decorrer de 2007, quando conversávamos com os professores de inglês nas reuniões para acompanhamento pedagógico, ou com os diretores nas escolas ou

com os funcionários⁵⁶ da Secretaria de Educação que estavam ligados ao PELIC, dando o foco no material didático, queríamos saber como havia sido a receptividade do material, o interesse e relevância do material para os alunos, a facilidade de uso por parte dos professores, o nível da linguagem, o grau de dificuldade, os padrões de produção material, facilidade de manuseio e tipos e resultados de avaliação do aluno.

5.1.1 Os professores nos encontros para acompanhamento pedagógico:

O PELIC no município em questão tem sido uma luta constante, pois o programa ainda está em processo de construção. Estruturalmente, o programa está sendo constituído aos poucos com os acertos e erros do que acontece no dia-a-dia. Isso porque é difícil encontrar pesquisas que descrevam experiências parecidas, que descrevam programas desse tipo que deram certo em outras cidades, que poderia nos ajudar na elaboração de um projeto com objetivos muito bem definidos e com propostas atestadas do que funciona para alcançar tais objetivos. Na verdade, estamos lidando com uma situação nova, pioneira, pelo menos em Goiás⁵⁷. Devido a isso, desde os primeiros encontros para acompanhamento pedagógico até os dias atuais, muita coisa já aconteceu, muita coisa já mudou e, a nosso ver, tem mudado para melhor devido às experiências que vem se adquirindo.

Nos relatos dos primeiros encontros pedagógicos gravados em áudio⁵⁸ os professores reclamavam da falta de apoio nas escolas por parte dos diretores e professores regentes, como se eles não levassem o PELIC a sério, como se fosse algo passageiro, que não daria certo e que eles não precisariam se mobilizar por algo que ‘acabaria em breve’⁵⁹. Por causa de alguns depoimentos desse tipo, resolvemos apresentar um seminário com duração de uma hora e meia para os diretores em vigência e os candidatos à diretoria em 2007 para informar sobre a importância do ensino de inglês, para esclarecer sobre as funções do

⁵⁶ Os funcionários a que nos referimos são aqueles da Divisão do Ensino da Secretaria de Educação responsáveis por todas as decisões tomadas em relação ao PELIC. São eles que contratam os professores de inglês, acompanham o trabalho deles (folha de ponto, vale transporte, atestados, horários e escolas que lecionam, cópias de provas e trabalhos, resultados das avaliações dos alunos, etc.), marcam as reuniões quinzenais para orientação pedagógica com esta pesquisadora e com o Leandro Rodrigues, decidem sobre a produção e lançamento do material didático, etc.

⁵⁷ O ensino de língua inglesa para crianças já ocorre em algumas cidades do interior de São Paulo, conforme demonstra Rocha (2006). Colegas de mestrado nos disseram que em 2 cidades do interior de Goiás, esse ensino já existe, mas não conseguimos encontrar nenhuma publicação relatando o ensino de inglês para crianças nos municípios do Estado de Goiás ou em outros Estados além de São Paulo.

⁵⁸ Não colocamos as transcrições dos encontros para acompanhamento pedagógico aqui na pesquisa, porque em 2007 tivemos vinte encontros com duração de 3 horas cada. Cerca de nove encontros foram gravados. Não quisemos incluir as gravações como instrumento de pesquisa, pois seria um trabalho sem fim e com pouca ênfase à análise do material em si, pois as reuniões tratam do PELIC como um todo e não apenas do material didático. Vimos que os instrumentos selecionados para esta pesquisa (notas de campo, observação de aulas e questionário) seriam mais eficientes para fazer a análise do material “Time for English”.

⁵⁹ Relato de uma professora no encontro de acompanhamento pedagógico de 16/03/2007.

professor de inglês, para mostrar a seriedade da Secretaria de Educação em relação ao PELIC, para demonstrar esforços de toda uma equipe para que o programa se efetivasse com a vontade de nunca mais acabar. Os resultados parecem ter sido positivos segundo os relatos dos professores de inglês nos encontros seguintes.

Vários foram os problemas citados pelos professores no decorrer desses encontros. Alguns foram fáceis de resolver apenas com uma orientação. Outros problemas mais sérios já envolviam diretores e pais de alunos. Porém, um dos problemas existentes que temos tentado sancionar, inclusive com esta pesquisa, é a elaboração de um material apropriado para o ensino de língua inglesa para as crianças do município.

Quando entramos (esta autora-pesquisadora e o colega Leandro Rodrigues) no PELIC como orientadores pedagógicos, o material que era utilizado foi ‘montado’⁶⁰ por uma equipe de alunos do Curso de Letras de uma faculdade local para dar um suporte no ensino de inglês de um programa (chamado de Projeto “Time for English”) que tinha acabado de ser lançado sem objetivos explícitos e sem um material didático definido. Então esses alunos de Letras se juntaram e rapidamente montaram um livro didático para dar início ao ensino com algum tipo de material. O problema é que havia apenas um livro para os 3º, 4º e 5º anos e com vários tipos de erros lingüísticos e problemas que vão desde a falta de coerência do conteúdo até a falta de integração entre os componentes. Mas o livro era colorido e atraente e serviu para, pelo menos, começar o programa de ensino de inglês da Secretaria.

O primeiro material obteve uma boa receptividade, mas logo vieram as reclamações por parte dos professores de inglês. Segundo os relatos dos professores nos encontros pedagógicos, os conteúdos do primeiro livro estavam sendo ensinados de forma solta, fora de contexto e sem um seguimento, ou seja, sem uma integração entre os conteúdos. Não havia nenhuma relação entre as unidades e revisão do que havia sido ensinado.

Por isso a Secretaria de Educação queria que outro material fosse elaborado, o mais breve possível, para ser utilizado em 2007. Então os livros didáticos “Time for English” 1 e 2 surgiram no 2º bimestre do 1º semestre de 2007. Porém, como autores do material, sabíamos que seria praticamente impossível fazer um material de qualidade em apenas um mês. Então nos pediram para elaborar um material mais simples, em preto-e-branco, que fosse testado no decorrer de um ou dois anos.

Os livros didáticos “Time for English” 1 e 2 foram elaborados e recebidos com entusiasmo. Segundo os relatos dos professores nos encontros pedagógicos realizados no 1º semestre de 2007, os alunos se interessaram muito pelos novos livros. Os conteúdos agora

⁶⁰ Utilizamos o termo ‘montado’, porque o material não foi elaborado e sim montado a partir de figuras de outros livros didáticos existentes no mercado, sem muita organização e objetivos.

estavam mais organizados e relacionados ao contexto dos alunos. Os professores disseram que ficou mais fácil utilizá-lo, pois havia uma lição elaborada para uma aula de 45 minutos, então eles sabiam o conteúdo que poderia ser trabalhado em cada aula. Comentaram que o ensino nas escolas ficou mais unificado, pois possuem o mesmo direcionamento para as aulas em diferentes escolas. Os professores elogiaram os personagens. Disseram que os alunos de forma geral se identificaram com o Tony, a Ana e outros personagens e queriam imitá-los constantemente em sala de aula. Elogiaram o fato de haver datas comemorativas diversas, incluindo as festividades locais. Gostaram dos desenhos e da apresentação do material. Sentiram-se mais seguros devido ao fato do livro “Time for English” 1 ter uma continuidade no livro “Time for English” 2, o qual revisava o conteúdo do livro 1 nas primeiras unidades. Gostaram das oportunidades que o livro oferecia para avaliar os alunos, o que era muito difícil fazer no primeiro livro feito em 2006.

Por outro lado, houve críticas também. Primeiramente, os professores reclamaram do fato do livro não ser colorido apesar de alguns dizerem que as crianças estavam adorando colorir seu livro de inglês. Sentiram falta de um guia para o professor com idéias para as aulas, com a tradução das instruções, com as respostas das atividades e com um glossário completo do vocabulário do material. Alguns disseram que os livros estavam funcionando muito bem na maioria das escolas, mas que havia um grau de dificuldade nas escolas com crianças mais carentes. Reclamaram de não haver três livros ao invés de dois livros (um para cada ano). Alegaram que o livro 1 estava com um grau de dificuldade alto para as crianças do 3º ano.

5.1.2 Os diretores das escolas municipais

Os relatos dos diretores se direcionaram mais à logística de recebimento e distribuição do material nas escolas do que à avaliação do material em si. Deram suas opiniões também em relação ao PELIC. Porém, manifestaram algumas opiniões em relação aos critérios de avaliação (Holden & Rogers, 1997) que utilizamos para saber mais sobre os livros didáticos de inglês que haviam sido recentemente elaborados.

Segundo os diretores⁶¹, eles gostariam de ter mais informações sobre o PELIC e sobre como poderiam ajudar no processo de ensino do inglês nas escolas. Todos eles reclamaram que uma aula de 45 minutos uma vez por semana era muito pouco, pois, pelo o que eles observavam, os professores tinham poucos minutos para explorar e praticar o

⁶¹ Das sete escolas visitadas, conseguimos falar com seis diretores que expressaram suas opiniões sobre o PELIC e o material didático “Time for English”, porém nenhum deles sabia inglês.

conteúdo do dia. Na visão deles, isso gerava conseqüências negativas em relação ao ensino da língua inglesa, como, por exemplo, notas baixas nas avaliações. Alguns diretores mencionaram a inquietação dos pais de alguns alunos os quais ficavam desesperados por não conseguirem ajudar os filhos nas tarefas de casa ou estudar para a prova de inglês e, apesar de sentirem orgulho de seus filhos estarem estudando uma língua estrangeira, não sabiam como ajudá-los e ficavam frustrados quando seus filhos tiravam nota baixa nessa disciplina.

Em relação aos livros didáticos “Time for English”, os diretores alegam que estes foram entregues apenas em maio de 2007. Ou seja, os professores lecionaram inglês por dois meses sem os livros didáticos. Quando os livros chegaram, os alunos e os pais dos alunos ficaram muito alegres. Todos pareciam ansiosos com a chegada dos livros de inglês. Para eles, os livros parecem atraentes com figuras claras e divertidas para os alunos. Não souberam dar opinião sobre os conteúdos, o nível de linguagem ou alguns outros aspectos questionados, pois não sabiam inglês. Achavam por senso comum que as notas baixas podem ter sido conseqüência da falta dos livros de inglês e não do grau de dificuldade dos mesmos, pois a primeira avaliação havia sido realizada antes dos livros chegarem. Alguns deles perguntaram se havia o manual para o professor e se haveriam outras formas de avaliação, além da escrita realizada no mês de abril de 2007.

5.1.3 Os funcionários da Secretaria de Educação

Os funcionários da Divisão de Ensino eram as pessoas mais cientes de tudo que estava ocorrendo no PELIC até porque são eles quem tomam todas as decisões em relação ao programa. Inclusive a equipe (pessoas que elaboram, desenham, formatam, revisam, imprimem e distribuem) formada para a elaboração do material foi constituída por eles. Então, sabiam dos prazos, das limitações e da situação em que todos estavam. Mesmo assim, como o foco é a análise do material “Time for English” com o intuito de melhorá-lo para o uso futuro nas escolas do município, buscamos saber o que tinham a dizer sobre o material segundo os critérios de avaliação definidos por Holden & Rogers (1997).

Segundo a Secretaria de Educação, eles ficaram satisfeitos com o que conseguimos realizar em tão pouco tempo, mas têm expectativas de podermos produzir materiais cada vez melhores. Gostaram da idéia do material ter personagens com os quais os alunos poderiam se identificar e adoraram termos incluindo festividades locais, tais como: A Festa do Divino (Holy Feast) e o aniversário da cidade. Eles acharam muito interessante o fato de que cada lição correspondia a uma aula de 45 minutos e que o material foi elaborado conforme o calendário escolar. Comentaram que dessa forma o ensino do inglês nas escolas

públicas poderia ser mais unificado no sentido de que não importava a escola municipal onde o aluno estudava, ele parecia ter as mesmas oportunidades de aprendizagem da língua inglesa. Gostariam que tivesse dado tempo de elaborar o guia do professor, mas sabiam que o prazo era curto demais para fazê-lo. Acharam os conteúdos adequados para a realidade dos alunos e amaram os desenhos que demonstravam alguma identidade com a cidade (por exemplo, a escola com a arquitetura antiga, bem característica do Goiás de anos atrás). Consideraram a integração efetiva dos componentes muito boa e desejam que melhorem as atividades que incentivem a prática das quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita) dentro do possível. Demonstraram que a elaboração desse material foi uma grande conquista e sabem que esse material é apenas o começo. Estavam muito otimistas com o programa e suas futuras realizações.

5.2 Análise do material segundo os questionários dos professores de inglês do município

Como já foi dito anteriormente nesta pesquisa, o professor é o recurso-chave para o bom desenvolvimento de uma aula. Ele é o exemplo de sucesso para os alunos, é quem sabe quais aspectos da língua podem causar maiores problemas para os alunos, é o ‘expert’ cuja voz deve ser ouvida pela escola (Holden&Rogers, 1997, p.5). O professor deve entender que ele precisa usar livros e materiais que estejam também de acordo com o seu contexto da escola e sala de aula.

O livro didático (LD), que ocupa papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro (Almeida Filho, 2002), não poderia ficar de fora da análise e do questionamento do professor de línguas estrangeiras. Desconstruir as ideologias e os valores subjacentes a ele faz parte, portanto, do redimensionamento do papel do professor brasileiro, independentemente do contexto no qual atue. Celani (1997) afirma que devemos olhar menos para modelos e modismos desenvolvidos em outros lugares e nos concentrarmos em refletir sobre a razão do nosso trabalho: o aluno brasileiro. O professor de línguas estrangeiras precisa, então, pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence.

Por isso, para sabermos as opiniões dos professores sobre determinados tópicos do material “Time for English”, aplicamos um questionário com 32 (trinta e duas) perguntas variadas e gravamos alguns encontros que tivemos com os professores. Os encontros tinham como objetivo oferecer um acompanhamento pedagógico para ajudar os professores a analisar e refletir sobre suas práticas em sala de aula em relação ao ensino da língua inglesa.

5.2.1 Resultado dos questionários por questão⁶²

No sentido de dar a voz aos professores aplicamos um questionário com 32 (trinta e duas) perguntas como foi explicado no Capítulo 3. Os professores poderiam ‘concordar plenamente’, ‘concordar parcialmente’ ou ‘não concordar’. Para todas as alternativas o professor tinha um espaço (algumas linhas) para, caso quisesse, justificar ou esclarecer sua resposta.

Dos 15 (quinze) professores da rede municipal de ensino, 11 (onze) responderam o questionário, ou seja, 4 (quatro) professores não o responderam porque estavam de licença ou não compareceram aos encontros quando foi efetuada a aplicação do mesmo. A maioria das questões do questionário foi respondida como mostra a tabela de resultados no ANEXO 4. Os quadrados em branco da tabela representam a falta de resposta por parte do professor de uma determinada questão.

As respostas marcadas e os comentários feitos pelos professores estão listados a seguir separados por questão. Seguimos a seguinte legenda de medida:

Todos – 11 professores
Maioria – de 7 a 8 professores
Aproximadamente a metade – de 5 a 6 professores
Alguns – de 3 a 4 professores

1. Os livros estão adequados à idade dos alunos?

A maioria dos professores (8) concorda parcialmente que os livros estão adequados à idade. Alegam que o livro “Time for English 1” está adequado ao 4º ano (3ª série) e o livro “Time for English 2” está apropriado para o 5º ano (4ª série). Porém todos eles disseram que o livro utilizado no 3º ano (2ª série) está muito difícil em relação ao vocabulário e estrutura para o nível dos alunos.

2. Os livros possuem boa apresentação. (capa, layout, etc.)?

A maioria dos professores (7) concorda que os livros possuem uma boa apresentação. Alguns (4) gostariam que não só a capa do livro fosse colorida, mas também todo o livro por dentro para chamar mais a atenção dos alunos.

3. Os livros possuem ilustrações atraentes, claras e coniventes com o conteúdo?

Aproximadamente a metade dos professores (6) concorda que os livros possuem ilustrações atraentes, claras e coniventes. Alguns professores (3) alegam que houve erros em algumas ilustrações e dois (2) comentam que pelo menos a introdução das lições poderia ser colorida.

⁶² Para verificar as respostas marcadas por cada professor, veja quadro no ANEXO 4.

4. Os livros possuem instruções claras para tarefas e exercícios?

A maioria (7) concorda que as instruções estão claras. Alguns (3) sentiram falta de ter a tradução. Um (1) professor acredita que algumas instruções ficaram ambíguas. Os professores concordaram (11) que tinham a oportunidade de tirar qualquer dúvida que houvesse em relação às instruções nos encontros pedagógicos⁶³.

5. Os livros acompanham um manual para o professor?

A maioria (8) discorda que os livros possuem um manual para o professor. De fato não há. Os outros (3) concordaram parcialmente justificando que não havia uma manual do professor por escrito, mas que podiam verificar respostas, checar traduções e obter idéias para as aulas durante os encontros pedagógicos com os autores do material.

6. Os livros oferecem exercícios variados?

A maioria (7) alega que os exercícios dos livros são interessantes, mas gostariam que houvesse mais variedade⁶⁴. O restante (4) sentiu falta de dinâmicas explícitas no material como áudio, vídeo e mais músicas.

7. Os livros possuem conteúdos relacionados com o contexto cultural do aluno?

A maioria (8) concorda que os livros possuem conteúdos relacionados com o contexto cultural do aluno como, por exemplo, situações que utilizam no seu dia-a-dia. Elogiaram o fato de haver informações sobre a cidade onde moram e datas comemorativas celebradas regionalmente. Alguns (3) ainda acham que pode ser melhor, mas não dão sugestões. Um (1) professor diz que o nível cultural dos alunos⁶⁵ das escolas onde trabalha é muito baixo.

8. A organização do conteúdo é estrutural (com base nas estruturas da língua, a gramática)?

A maioria (8) concorda que a organização do conteúdo é estrutural. Dois (2) professores concordam parcialmente, pois dizem focar os diálogos e suas funções em suas aulas e que a estrutura fica em segundo plano⁶⁶ principalmente no 3º ano. Um professor não concorda dizendo que o livro apresenta uma forma mais funcional, exercendo mais o lado prático da língua.

⁶³ Como nós autores nos encontramos quinzenalmente com os professores, eles têm a oportunidade de tirar as dúvidas sobre as instruções dos exercícios, bem como as funções de cada atividade, caso não estivessem claras.

⁶⁴ Uma vez um professor comentou no encontro pedagógico sobre essa questão de haver mais variedade das atividades nos livros didáticos “Time for English”. Ele comentou que algumas atividades são muito parecidas e que seria bom haver mais atividades de recortar e colar, brincadeiras que trabalham o vocabulário, etc.

⁶⁵ Parece-me que com ‘nível cultural dos alunos’, o professor quis dizer que esses alunos não têm acesso a uma rede de informações que ele, o professor, considera importante para esses alunos. Porém, é importante comentar o que Moita Lopes (1996, p.68) ressalta que os alunos das classes oprimidas usam um dialeto diferente do mundo da escola, o que leva a alguns professores afirmar que o ‘nível cultural dos alunos é baixo’.

⁶⁶ Esses dois professores dizem focar mais a função do conteúdo apresentado que a gramática em si. Afirmaram trabalhar mais a oralidade na sala e que se os alunos ‘escreverem errado’ em relação a alguma concordância, eles levam mais em consideração a utilização das frases no contexto correto.

9. A organização do conteúdo é funcional (com base no uso da língua em um contexto específico)?

A maioria (7) concorda que a organização do conteúdo é funcional, mesmo aqueles professores que concordaram plenamente com a questão anterior (que diz que a organização do conteúdo é estrutural). Um professor (1) alega que o material oferece ótimas oportunidades para trabalhar a função da língua, mas que falta tempo para abordá-lo dessa maneira⁶⁷. Outro professor (1) diz que tenta trabalhar a língua de forma funcional com a prática oral sempre quando há oportunidade⁶⁸.

10. Os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão oral (ouvir, compreender)?

A maioria (7) concorda parcialmente que os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão oral. Alegam que sentem falta de um CD (áudio) para praticar a acuidade auditiva do conteúdo⁶⁹. Disseram que poderiam estar praticando mais a pronúncia e diálogos com os alunos e conseqüentemente sua compreensão oral se houvesse um CD de áudio.

11. Os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão oral (falar / comunicar-se)?

Aproximadamente a metade dos professores (5) concorda que os livros oferecem oportunidades para a prática e expressão oral. A outra metade (6) alega que sentiram falta de diálogos mais longos e textos para praticar a língua⁷⁰. Um professor, que concorda plenamente com a pergunta, diz que há oportunidades, mas o professor tem que trabalhar a oralidade fazendo intervenções.

12. Os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão escrita (escrever)?

A maioria (8) concorda plenamente que os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão escrita. Outros (3) professores acreditam que poderia haver mais prática da escrita⁷¹ no material para haver mais fixação. Um professor alega que o fato da maioria dos alunos não levar os livros para casa⁷² dificulta a prática da escrita (por exemplo, não fazem o ‘homework’ – a tarefa – em casa). Outro professor sugere inserir alguns textos para trabalhar interpretação.

⁶⁷ Devido ao fato de nós autores enfatizarmos a importância de trabalhar mais a função da língua em sala de aula com os alunos nos encontros pedagógicos e de tentarmos demonstrar como fazê-lo com os livros “Time for English”, subentende-se que esse professor reconhecia essa importância de trabalhar a função, mas por fim enfatizava a gramática, seja por questão de falta de tempo, como ele alega, seja por outras questões, como talvez não saber lidar com essa maneira de abordar o ensino de línguas. Para uma resposta mais precisa, seria necessário investigar com mais precisão o que realmente acontece.

⁶⁸ Parece-me que os professores confundem ‘função’ com a simples ‘prática oral’ do conteúdo apresentado no livro.

⁶⁹ Devido à falta de recursos e dificuldade de produzir um CD para a prática auditiva, o material “Time for English” não possui CD (áudio).

⁷⁰ Os livros “Time for English” não possuem diálogos longos, porque achamos que seria complicado para o professor trabalhar esses diálogos com os alunos. Preocupamos-nos com o ensino da pronúncia incorreta, com a quantidade de vocabulário que o professor teria que trabalhar em um curto espaço de tempo, entre outros aspectos. Porém, penso que não teria problema incluir dois ou mais diálogos longos para averiguação.

⁷¹ Esses três professores gostariam que houvesse mais exercícios para a prática da estrutura e vocabulário, pois tinham dificuldade de criar seus próprios exercícios datilografados na escola, então dependiam muito das atividades que constava nos livros.

⁷² Muitos diretores concordaram com os professores de inglês dos alunos não levarem o livro de inglês para a casa, pois muitas crianças esquecem o livro em casa ou o traz muito depredado para a escola. Essa prática de não levar o livro para casa é comum não só com o livro de inglês, mas com os livros de outras disciplinas também.

13. Os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão escrita (leitura)?

Aproximadamente a metade (6) dos professores concorda plenamente que os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão escrita. Outra metade (5) concorda parcialmente alegando que nem em toda unidade há textos/ diálogos para praticar leitura. Um professor alega que ele nem sempre consegue fazer que o aluno entenda toda a leitura passada.

14. Os livros oferecem oportunidades para a prática do vocabulário?

A maioria (8) concorda plenamente que os livros oferecem oportunidades para a prática do vocabulário. Três professores concordam parcialmente, pois acreditam que poderia haver todo o vocabulário apresentado no final do livro. Um professor sugere ter um glossário⁷³.

15. Os livros oferecem oportunidades para a prática da tradução?

Aproximadamente a metade dos professores (5) discorda que os livros oferecem oportunidades para a prática da tradução⁷⁴. A outra metade (5) concorda parcialmente, pois acabam traduzindo o que está no livro, complementando com exercícios no caderno.

16. Os livros oferecem oportunidades para praticar a integração de habilidades (Ditado: ouvir/escrever)?

Alguns professores (4) concordam plenamente que os livros oferecem oportunidades para praticar a integração de habilidades. Metade (5) dos professores concorda parcialmente já que a iniciativa parte deles e não explicitamente do livro. Um professor alega que não há integração completa das quatro habilidades⁷⁵. Um professor (1), que discorda da pergunta, diz que não há diversidade nesse sentido. Um (1) professor não deu resposta.

17. Os livros contêm um material comunicativo?

Alguns professores (4) concordam plenamente que os livros contêm um material comunicativo. A maioria deles (7) concorda parcialmente, pois alegam que depende muito mais deles, professores, terem uma abordagem comunicativa do que o próprio material propõe⁷⁶. Um professor diz que a interação entre os personagens (Tony e Ana) e o papel a que se propõem de fazer perguntas e respostas de coisas do dia-a-dia ajudam a ter um material mais interativo e comunicativo.

⁷³ A idéia de incluir um glossário na próxima publicação dos livros “Time for English” é muita boa. Com certeza, iremos fazê-lo para ajudar os professores e alunos a organizar e praticar o vocabulário de todo o material.

⁷⁴ De fato não inserimos qualquer exercício que trabalhasse tradução, não por considerarmos errado fazê-lo, mas sabíamos que os professores iriam traduzir de qualquer forma. Não queríamos incentivar a tradução e sim o uso da língua. Para fazer isso, achamos melhor deixar a tradução como algo que o professor fizesse oralmente em sala de aula de maneira informal e não como exercícios de memorização de vocabulário muitas vezes descontextualizados como ocorre em vários livros de inglês.

⁷⁵ Nós autores achamos importante integrar as habilidades no ensino de uma língua estrangeira. O que ocorreu foi que elaboramos os livros muito rapidamente (em um mês e meio), por isso não tivemos tempo o bastante para elaborarmos melhor algumas questões.

⁷⁶ Concordo que não basta o material didático de ensino de línguas ter uma proposta comunicativa. O professor tem, em primeiro lugar, que entender o que isso implica e como trabalhar essa metodologia em sala de aula. Já me deparei com alguns materiais comunicativos que foram explorados de maneira estruturalista, pois o professor não sabia como fazer diferente. Por isso a abordagem que norteia a prática pedagógica do professor é mais importante que a proposta do material em si, pois é o professor quem decide finalmente como ele irá trabalhar em sala de aula com os alunos.

18. Os livros contêm um material interessante?

Aproximadamente a metade dos professores (6) concorda plenamente que os livros possuem um material interessante. Alguns (3) concordam parcialmente com esta questão. Alguns escreveram que constantemente precisam criar um material visual de suporte para tornar a aula de inglês mais interessante. Dois (2) professores discordam. Um diz que falta cor e comenta que o material não é tão atraente quanto se espera para crianças pequenas. Outro professor alega que é um material um pouco repetitivo e que falta áudio e outras atividades para torná-lo mais interessante.

19. Os livros contêm um material relevante para os alunos?

Aproximadamente a metade dos professores (6) concorda plenamente que os livros contêm um material relevante para os alunos. A outra metade (5) concorda parcialmente. Uma professora que havia comentado que o material poderia ser mais interessante diz que o conteúdo é relevante e útil para os alunos. Outro professor comenta que é relevante para os alunos de 4º e 5º anos, mas que é necessário elaborar um livro mais relevante e apropriado para os alunos do 3º ano⁷⁷.

20. Os livros incentivam a integração com outras disciplinas?

Aproximadamente a metade dos professores (5) concorda plenamente que os livros incentivam a integração com outras disciplinas e valorizam isso. Alguns desse professores que concordaram plenamente comentaram que falta tempo para explorar mais essa integração⁷⁸. A outra metade (5) concorda parcialmente, dizendo que há um pouco de matemática (soma de números), história e cultura (celebrações) e ciências (corpo humano; alimentos), mas que poderia ser mais explorado. Um (1) professor não deu resposta.

21. Os livros relacionam o conteúdo com a cultura e o meio do aluno?

Aproximadamente a metade dos professores (5) concorda que os livros relacionam o conteúdo com a cultura e o meio do aluno. Um professor que concorda plenamente diz que o conteúdo é abordado de maneira simples com coisas do cotidiano dos alunos. A outra metade (6) concorda parcialmente. Um professor comenta que a realidade de alguns alunos é tão ‘pesada’⁷⁹ que os livros de modo geral são idealizados e não se relacionam com o meio do aluno. Outro professor comenta que há eventos e aspectos culturais, mas ainda precisam alcançar mais a realidade dos alunos. Uma professora aponta que devido às diferenças sociais, em determinadas escolas o conteúdo se encaixa bem com o meio do aluno, mas que em outras escolas, os alunos ficam perdidos quanto a algumas informações⁸⁰.

⁷⁷ Como já foi dito anteriormente, os alunos do 3º ano utilizam o mesmo livro didático dos alunos do 4º ano, pois somente 2 livros foram feitos em janeiro de 2007. Porém, a proposta é de se criar três livros-textos em 2009, um para cada ano (3º, 4º e 5º anos).

⁷⁸ As vezes os livros “Time for English” sugerem alguma atividade que promove a integração de habilidades ou muitas vezes oferecemos idéias ou dividimos sugestões nos encontros pedagógicos de como trabalhar as atividades de forma dinâmica e/ou integrando as habilidades da língua. Porém alguns professores comentaram que nas escolas onde os alunos são indisciplinados, fica difícil trabalhar da maneira proposta, pois não conseguem sequer cumprir a atividade básica do livro.

⁷⁹ Aqui o professor está se referindo à realidade de alunos com famílias desestruturadas, com problemas financeiros ou distúrbios de diversas naturezas, como o alcoolismo.

⁸⁰ Não ficou claro para nós que tipo de informações deixavam os alunos “perdidos”.

22. Os livros possuem exercícios de fonética (prática dos sons das palavras e entonação das frases)?

Alguns professores (3) concordam que há exercícios de fonética (prática dos sons das palavras e entonação das frases). Outros (4) concordam parcialmente acreditando que é necessária a constante intervenção do professor, pois na maioria das lições está implícito⁸¹. Os outros (4) professores dizem que não há exercícios para a prática de fonética. Um dos professores comentou que há apenas a prática dos sons do alfabeto.

23. Os livros acompanham um áudio (CD) para a prática auditiva?

Apenas um professor concorda plenamente que os livros acompanham um áudio (CD) para a prática auditiva, pois recebeu um CD com várias músicas⁸². Dois professores concordaram parcialmente pelo mesmo motivo. Mas a maioria (8) discorda que o material acompanha um áudio. Comentam de modo geral que gostariam que houvesse um áudio⁸³, mesmo compreendendo que teriam dificuldade de utilizá-lo devido à falta de equipamento (CD player) nas escolas.

24. O vocabulário dos livros é adequado à idade?

Alguns professores (4) concordam plenamente que o vocabulário dos livros é adequado à idade. Aproximadamente a metade dos professores (5) concordam parcialmente alegando que o livro “Time for English 1” possui um vocabulário muito denso para os alunos de 3º ano e sugerem fazer um livro introdutório que seja utilizado antes deste livro⁸⁴. Dois (2) professores não concordam. Um comenta que o vocabulário é pouco e repetitivo e o outro não fez comentários.

25. O vocabulário dos livros é suficiente?

Um (1) professor concorda plenamente que o vocabulário dos livros é suficiente. A maioria deles (7) concorda parcialmente. No geral comentam que a quantidade de vocabulário é boa, mas que precisa haver mais exercícios para praticá-lo e costumam sentir falta de um glossário. Dois (2) professores não concordaram. Um deles comentou que falta oferecer mais oportunidades para assimilação de vocabulário. Um (1) professor deixou a resposta em branco.

26. O vocabulário dos livros é apresentado através de contextos e situações?

A maioria dos professores (7) concorda que o vocabulário é apresentado através de contextos e situações. Alguns deles (3) concordam parcialmente e dizem que nem sempre está no contexto do aluno. Um professor deixou a resposta em branco.

⁸¹ Os livros “Time for English” possuem muitas atividades que pedem para o aluno repetir a pronúncia das palavras após ouvi-la do professor. Por isso essa professora falou que não há exercícios de fonética, mas há a prática constante dos sons das palavras com a ‘intervenção’ do professor.

⁸² A responsável pelo PELIC na Secretaria de Educação gravou algumas canções para crianças em inglês a pedido de alguns professores, mas é um CD informal, sem autorização para a publicação e por isso não acompanha o material didático “Time for English”.

⁸³ A Prefeitura Municipal possui uma pequena estrutura para produzir um material impresso, mas não há um estúdio, material e profissionais para a produção de um CD áudio com o mínimo de rigor para a prática auditiva da língua inglesa. Reproduzir um material existente significa pagar direitos autorais, o que foi inviável devido à falta de recursos financeiros.

⁸⁴ Este livro introdutório (também em fase de testes) já está sendo produzido para ser utilizado em 2009.

27. O vocabulário dos livros é apresentado através de tradução?

Nenhum professor (0) concordou plenamente que o vocabulário é apresentado através de tradução. Dois (2) professores concordaram parcialmente comentando que costumam traduzir o vocabulário no quadro para os alunos. Quase todos (9) não concordam que há tradução nos livros e compreendem que é uma maneira de trabalhar mais a língua-alvo. Uma professora comenta que é pela gravura⁸⁵ que os alunos percebem o significado do vocabulário apresentado.

28. Os livros enfatizam a competência comunicativa nos ensino das estruturas?

Aproximadamente a metade dos professores (5) concorda plenamente que os livros enfatizam a competência comunicativa no ensino das estruturas. A outra metade (6) concorda parcialmente. Alguns comentam que a língua é trabalhada através de diálogos no livro e em sala de aula e que a gramática não é enfatizada ou detalhadamente explicada.

29. Os livros contêm modelos adequados das estruturas ensinadas?

Aproximadamente a metade dos professores (6) concorda plenamente que os livros contêm modelos adequados das estruturas ensinadas. Um professor comenta que há muitos exemplos⁸⁶. Alguns deles (4) concordam parcialmente e não oferecem comentários. Um (1) professor deixou de dar a resposta.

30. Os livros focalizam a gramática de uma maneira contextualizada?

Metade dos professores (6) concorda que os livros focalizam a gramática de maneira contextualizada. Alguns deles (4) concordam parcialmente. Um professor discorda e diz que a gramática é trabalhada de maneira ‘solta’⁸⁷.

31. Os livros apresentam estruturas seqüenciadas de acordo com a freqüência ou complexidade?

Metade dos professores (6) concorda plenamente que os livros apresentam estruturas seqüenciadas de acordo com a freqüência ou complexidade. Alguns deles (4) concordam parcialmente. Uns comentam que deveria haver mais exercícios diferentes. Um professor deixou a resposta em branco.

32. Os livros ajudaram de forma efetiva no ensino de inglês nas escolas municipais?

A maioria dos professores (8) concorda plenamente que os livros ajudaram de forma efetiva no ensino de inglês nas escolas municipais. Alguns professores (3) concordam parcialmente. Uns alegam ter sentido falta de glossários, dinâmicas, músicas, etc. Outros dizem que para os alunos que nunca tiveram aulas de inglês, está sendo uma experiência muito boa, mas que o material deveria melhorar em alguns aspectos. Uma professora comentou que a receptividade foi excelente e que com os livros, o ensino ficou bem mais prático. Nenhum professor concordou que os livros não ajudaram.

⁸⁵ Os livros “Time for English” é um material todo ilustrado. Apesar de não ser colorido, a maioria do vocabulário citado possui a gravura ao lado, o que facilita a compreensão do aluno do significado do mesmo sem ter a tradução.

⁸⁶ Os personagens dos livros (principalmente o ‘Tony’ e a ‘Ana’) praticam de forma ilustrada as estruturas que estão sendo trabalhadas na lição. Eles estão sempre se interagindo através de diálogos.

⁸⁷ Acharmos que esse comentário surgiu a partir do fato de não haver explicações formais ou explícitas das estruturas como muitos professores, principalmente de linhas mais tradicionais, esperam. Em nenhum momento introduzimos as estruturas dos livros com termos gramaticais do tipo “Verb TO BE” ou “Simple Present”. Talvez poderíamos oferecer essas explicações no manual do professor, mas não queríamos que fosse ensinado às crianças desta forma, como foi colocado por Brown (2002), na página 45 desta pesquisa.

5.2.2 Análise dos resultados dos questionários por tema:

Em relação aos **aspectos técnicos** do material “Time for English”, podemos constatar a partir das respostas dos professores que a apresentação e as ilustrações do material estão boas, mas há um forte desejo dos livros serem totalmente coloridos. As instruções estão claras em sua grande maioria, mas os professores sentem falta do manual do professor e da tradução das instruções e conteúdos em geral.

A partir da análise dos resultados, a organização do **conteúdo** é tanto estrutural quanto funcional, com estruturas contextualizadas que incentivam o desenvolvimento gradual da competência comunicativa, reforçando a classificação desse material como ‘estrutural comunicativizado’ conforme apresentado no Capítulo 3.

No que concerne às quatro **habilidades** da língua, de acordo com os professores, o material oferece mais oportunidades para a compreensão oral e expressão escrita. Sentem falta de o material não ter um CD para a prática auditiva e de pequenos textos para os alunos praticarem a leitura. Alguns professores concordam plenamente que os livros oferecem oportunidades para praticar a integração de habilidades, mas metade deles concorda parcialmente já que a iniciativa parte deles e não explicitamente do livro. Admitem que não encontraram nenhuma atividade explícita nos livros que promovesse a integração completa das quatro habilidades. A figura a seguir demonstra o número de professores que concordam haver as habilidades da língua no material didático “Time for English”. Podemos perceber que a expressão escrita é a que mais se destaca:

Nº de professores

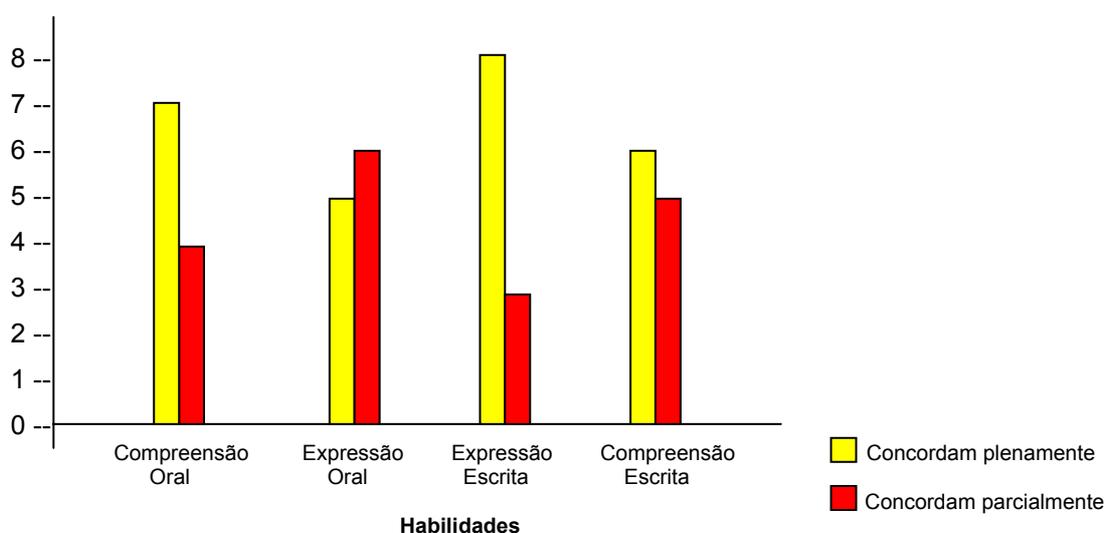


Figura 5.1 – Número de professores que concordam que as quatro habilidades são trabalhadas nos livros “Time for English”

Em relação ao **vocabulário**, a maioria dos professores concorda plenamente que os livros oferecem oportunidades para a sua prática. Gostariam que houvesse um glossário no final de cada unidade ou pelo menos um glossário completo com desenho e tradução no final do livro. A adequação do vocabulário está apropriada para o 4º e 5º anos, mas não para o 3º ano que utilizou o mesmo livro do 4º ano em 2007, pois não houve tempo para elaborar mais um livro. Os professores sugeriram haver mais exercícios para a fixação do vocabulário e que esses fossem mais variados. A maioria concorda que o vocabulário é apresentado através de contextos e situações, o que ajuda na compreensão do mesmo por parte dos alunos. Quase todos afirmam que não há nenhuma ênfase na tradução do vocabulário nos livros, mas muitos deles traduzem o vocabulário oralmente ou por escrito no decorrer das aulas.

Segundo os professores, os livros possuem conteúdos relacionados com o **contexto cultural**. Elogiaram o fato de explorar situações cotidianas dos alunos e de haver informações sobre a cidade onde moram e datas comemorativas celebradas regionalmente, nacionalmente e internacionalmente. Porém, ainda acham que o aspecto cultural poderia ser mais explorado, mas não dão sugestões. Em relação à porcentagem, a distribuição do número de professores que concordam que os conteúdos estão relacionados com o contexto cultural do aluno apresentou-se da seguinte forma⁸⁸:

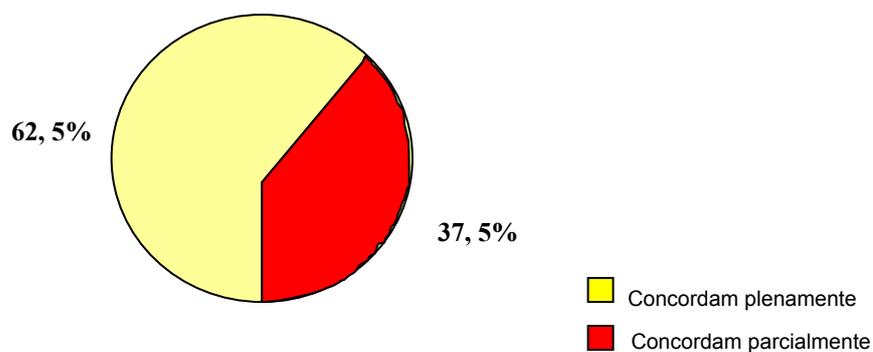


Figura 5.2 – Número de professores que concordam que os conteúdos nos livros “Time for English” estão relacionados com o contexto cultural do aluno.

⁸⁸ Nenhum professor achou que o conteúdo do livro não estava relacionado com o contexto cultural o com a cultura e o meio do aluno, apesar de haver diferenças nesse sentido entre uma e outra escola pública.

No final dos questionários, os professores puderam escrever de forma livre sobre suas experiências⁸⁹ com os livros didáticos “Time for English” 1 e 2 utilizados em 2007 considerando: 1) A receptividade dos alunos;

- 2) O uso dos livros em sala de aula;
- 3) Aspectos positivos e negativos dos livros;
- 4) Comentários gerais sobre os livros.

De forma geral, os professores afirmam que a receptividade dos alunos foi muito boa. Os alunos gostaram de receber um livro novo e diferente. Estavam ansiosos em aprender inglês pela primeira vez e gostaram dos personagens dos livros. Por outro lado, todos os professores concordam que o material precisa ser melhorado alegando mais predominantemente os seguintes aspectos:

- a) falta de um glossário para ajudar na compreensão do vocabulário;
- b) falta de cor nas páginas para tornar os livros ainda mais atraentes para as crianças;
- c) falta de um CD áudio para a prática de pronúncia e músicas;
- d) defeito das atividades de recorte que não tinham espaço em branco no verso da página;
- e) necessidade de atividades mais variadas;
- f) necessidade das páginas que contém tarefas para casa serem destacáveis uma vez que os alunos não podem levar os livros para casa;
- g) falta de um livro apropriado para o 3º ano (2ª série);
- h) falta de instruções em português (o que poderia ser resolvido com o manual do professor).

Apesar das limitações que o material apresenta, a maioria dos professores afirma que os livros ajudaram de forma efetiva no ensino de inglês nas escolas municipais. Alguns professores alegam ter sentido falta de glossários, dinâmicas, músicas, etc. Outros dizem que para os alunos que nunca tiveram aulas de inglês, o material didático é uma novidade, mas que alguns aspectos necessitam ser melhorados. De forma geral, a receptividade do material foi excelente e os livros ajudaram no ensino da língua inglesa, tornando-o mais prático. Enfim, podemos afirmar que a maioria dos professores gostou dos livros “Time for English” 1 e 2, mas reconhecem que ambos precisam de mudanças e aperfeiçoamento.

⁸⁹ Os comentários feitos pelos professores sobre o material didático “Time for English” estão digitados por inteiro no ANEXO 5.

5.3 Análise do material com base nas observações de aula

Segundo Prabhu (1992, p.230), a sala de aula é uma “arena de interação humana”. A dinâmica da sala de aula é um tipo de gênero social, com suas próprias regras e rituais. A sala de aula é um encontro social com experiências compartilhadas, que exige do professor uma constante ação corretiva ou protetora, principalmente quando os alunos são crianças.

Fazer a análise de um material didático apenas com base no que os professores pensam sobre ele nos pareceu pouco apesar da riqueza das contribuições das vozes de cada professor. Para uma análise mais completa, percebemos que fazer observações das aulas de inglês seria de grande valia para a compreensão do que de fato acontece quando o material está em uso.

Ao observarmos as aulas de inglês, vimos que nem sempre a realidade consegue alcançar aquilo que os autores de livros propõem. Não porque os professores não desejam alcançá-lo, mas sim porque há várias variáveis⁹⁰ envolvidas no processo desde a elaboração do livro didático, a produção do mesmo, a compreensão do professor da proposta do material, do próprio preparo do professor até o uso do material em sala de aula. Se pensarmos bem, esse é um longo processo e é preciso entendê-lo melhor para não sermos injustos na análise de um material.

Como amostra das aulas de inglês do ensino fundamental da Rede Municipal, assistimos 20 (vinte) aulas com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos em 7 (sete) escolas municipais diferentes. Como foi dito no capítulo anterior (Item 4.3.2), durante as aulas foram observadas a interação entre professor e aluno, a interação entre os alunos na língua-alvo e principalmente a utilização do material didático “Time for English” e sua relação com esta interação que ocorria em sala de aula.

Os procedimentos de todas as 20 aulas foram descritas e anotadas em caderno de campo. Para mostrar um pouco do que acontece em sala, foram escolhidas quatro aulas para servirem de exemplos da amostra as quais estão descritas no ANEXO 6 desta pesquisa. Não incluímos todas as vinte aulas devido à falta de tempo e à dimensão que esta pesquisa estava tomando, mas as aulas descritas no anexo representam bem as 20 aulas observadas e aparentemente representam as aulas de inglês do município como um todo.

⁹⁰ Alguns exemplos dessas variáveis são: grande quantidade de alunos por sala; falta de material básico como lápis de cor, papel, etc.; despreparo do professor devido à inexperiência ou má formação do curso de Pedagogia ou Letras; falta de um bom planejamento de aula; cansaço do professor devido ao grande número de horas trabalhadas; entre outras.

Percebemos que alguns professores entenderam bem a proposta do material “Time for English” e o seu papel na sala de aula. Como geralmente é abordado nas reuniões com os professores, os livros não devem ser o centro da aula e nem sequer tomar muito tempo da mesma. Os livros foram feitos para promoção de interação através de diálogos geralmente proporcionados pelos personagens (Tony e Ana) do livro e para fixação de um conteúdo que deve ser apresentado de maneira criativa e dinâmica pelo próprio professor. Assim, poderíamos dizer que os livros têm mais um caráter de ‘apostila’ do que de ‘livro didático’.

Os procedimentos das aulas de nº2 e de nº3 (apresentados no ANEXO 6) são excelentes exemplos de uso do material “Time for English”. O professor preparou aulas dinâmicas com material de suporte criado por ele mesmo com base no conteúdo do livro de inglês. O professor apenas abriu o livro “Time for English” para fixação do conteúdo através da prática de diálogos e exercícios de estrutura e vocabulário. Foram aulas que nos pareceu de qualidade, pois os alunos pareciam aprender bem o que o professor planejou de forma que estavam empolgados com o novo conhecimento. Além disso, ambas as aulas não tiveram o livro como o cerne, como único instrumento de aprendizagem. O livro foi utilizado apenas como orientador de conteúdos que poderiam ser ensinados nas aulas, com atividades para fixação dos mesmos. Ficou claro para nós que este professor compreendeu a forma de utilizá-lo e como tornar a aula de inglês interessante para os alunos partindo das idéias que o livro oferece. Dessa forma, os livros “Time for English” pareceram adequados ao contexto em que se insere, o conteúdo é contextualizado e adequado à idade. Os livros aparentemente ofereceram oportunidades para trabalhar as diferentes habilidades quando o professor entende como fazê-lo.

Já os procedimentos da aula de nº9 (Ver ANEXO 6) nos demonstrou um professor totalmente dependente do livro de inglês e sem muita idéia do que fazer com ele. O professor basicamente apresentava o conteúdo de maneira formal no quadro e pedia para os alunos abrirem o livro e fazer os exercícios. Dessa forma, o livro “Time for English” nos pareceu monótono, difícil e totalmente inexplorado, apesar de ser utilizado praticamente o tempo todo em sala de aula. Temos aqui um caso de um professor que ‘não adota’ o livro didático, ele ‘é adotado’ pelo livro didático. Esse fato nos fez pensar o seguinte: uma aula de qualidade depende principalmente de um professor consciente, que possua um entendimento docente dos princípios de uma prática pedagógica sólida. Essa experiência nos mostra que o material didático deveria ter um papel secundário.

Mesmo que o material “Time for English” esteja em sua primeira fase para testes, ou seja, para verificar aquilo que funciona ou não com esse público alvo, os livros parecem oferecer conteúdos interessantes para os alunos. Mas é preciso que o professor saiba

apresentá-los. Podemos observar que os exercícios são mais para a fixação dos conteúdos do que para a apresentação dos mesmos. Os diálogos incluídos nos livros parecem servir de modelos para aquilo que os alunos poderiam praticar oralmente na sala de aula, por isso a importância deles se identificarem com os personagens.

Não queremos aqui tirar o importante papel que o livro didático tem em sala de aula e colocar toda a responsabilidade de uma boa aula no professor. Na verdade, uma boa aula e, conseqüentemente, um bom ensino são resultantes de muitos fatores que estejam funcionando bem ao mesmo tempo. Como dissemos anteriormente, há muitas variáveis envolvidas no processo de ensino. Porém, muitas dessas variáveis podem ser contornadas quando o professor tem experiência ou consciência do modo como as crianças aprendem e no autoconhecimento que resulta da condição de professor reflexivo, exercitado para compreender por que as coisas acontecem em sala de aula e como é possível resolver quaisquer problemas que surgirem.

Mas como nosso foco é o material didático, podemos perceber a falta que o manual do professor faz principalmente para aqueles professores que ainda são tão dependentes do material, ou mesmo para os professores de forma geral compreender qual é a proposta do livro didático e como os autores conceberam sua utilização em sala de aula na sua elaboração. Talvez se houvesse essas informações por escrito, claramente explicadas, acompanhadas de sugestões ou idéias para o ensino e prática dos conteúdos, o professor da aula de nº9 poderia ter utilizado o material “Time for English” de uma maneira mais adequada ou interessante para os alunos.

Isso nos faz refletir sobre o fato de que talvez o material deva ser o mais completo possível. Talvez devêssemos entregar de ‘bandeja pronta’ tudo o que o professor precisa para o bom desenvolvimento da sua aula. Mas isso nos leva a pensar sobre o lado negativo disso: um material completo, porém fechado e inflexível, no qual o professor não tem oportunidade de fazer aquilo que ele acha que deve ser feito em sala de aula, porque o material não permite.

Enfim, não é fácil achar o equilíbrio do que o material deve oferecer e do que o professor deve ter. Mesmo encontrando esse equilíbrio em teoria, não é fácil colocá-lo em prática, porque não depende só dos autores, ou só dos professores ou diretores, etc. Talvez por isso nunca exista um material perfeito para qualquer situação. Todo e qualquer material deve tentar alcançar o que se considera ideal para um determinado público com base em resultados de uma pesquisa como esta ou a partir da própria experiência pedagógica do professor que está atuando em sala de aula no contexto em questão. E o professor deve ser capaz de adaptá-lo conforme as variáveis que influenciam a sua prática.

5.4 Resultado da análise do material didático após triangulação dos dados

Com base nos dados coletados e expostos neste capítulo, podemos chegar à algumas conclusões em relação ao material “Time for English”. Após a triangulação dos dados, tentaremos responder a pergunta desta pesquisa:

- O material “Time for English” está adequado à proposta do PELIC em relação ao material didático?

Ou seja, o material “Time for English” unifica o ensino da língua inglesa nas escolas municipais? O material “Time for English” apresenta estruturas apropriadas para as crianças de escola pública? O material “Time for English” aborda elementos culturais, tais como: identidade regional; rotinas diárias; socialização (família, escola, etc.); festividades locais, nacionais e internacionais, entre outros?

Conforme os dados fornecidos pela Secretaria de Educação, o material didático “Time for English” conseguiu ajudar a unificar o ensino da língua inglesa nas escolas municipais através da utilização do mesmo material didático. As notas de campo coletadas a partir dos encontros com os professores mostram que eles concordam que o ensino está mais unificado uma vez que agora possuem um direcionamento ou parâmetros do que pode ser trabalhado com os alunos em cada ano e tentam segui-los em todas as escolas que lecionam.

Com base nos dados coletados, o material “Time for English” apresenta estruturas apropriadas para as crianças de escola pública. Não percebemos reclamações por parte dos participantes desta pesquisa em relação às estruturas apresentadas no material “Time for English”, a não ser em relação à adequação do livro “Time for English 1” ao 3º ano que, de forma geral, estava muito avançado para os alunos desse ano escolar. Segundo os professores, tal fato poderia ser resolvido com a elaboração de um livro “Time for English” introdutório, ou seja, criado só para o 3º ano para ser utilizado antes do livro “Time for English 1”. Os professores parecem satisfeitos com os conteúdos e as estruturas trabalhados com as crianças, porém alegam a falta de diversidade de atividades no material. Durante as observações de aula, não houve indícios de que havia problemas com as estruturas lecionadas.

Em relação aos elementos culturais, a Secretaria de Educação mostrou-se animada com os aspectos culturais explorados no material “Time for English”, dizendo que este aborda os costumes e a cultura do povo da cidade. No questionário, os professores concordam que os livros possuem conteúdos relacionados com o contexto cultural do aluno

como, por exemplo, situações que utilizam no seu dia-a-dia, aspectos de socialização, etc. Elogiaram o fato de haver informações sobre a cidade onde moram e datas comemorativas celebradas regionalmente e de o conteúdo ser abordado de maneira simples com coisas do cotidiano dos alunos. Por outro lado, uma professora aponta que devido às diferenças sociais, em determinadas escolas o conteúdo se encaixa bem com o meio do aluno, mas que em outras escolas, os alunos ficam perdidos quanto a algumas informações. A maioria concorda que muitos aspectos culturais ainda podem ser inseridos, ou seja, ficou aparente a vontade do material “Time for English” abordar mais elementos culturais.

Enfim, o material “Time for English” mostrou atender a proposta do PELIC em relação ao material didático em muitos aspectos, mas é evidente que precisam ser feitas melhorias, dentre as quais as que mais se destacaram foram:

- a) produzir um livro didático apropriado para o 3º ano, completando uma série de três livros didáticos;
- b) produzir um manual para o professor que sirva como orientador quanto à sua atuação, dando-lhe assistência técnico-pedagógica e condições de explorar convenientemente o livro do aluno;
- c) inserir um glossário para ajudar na compreensão do vocabulário;
- d) elaborar um material colorido e com maior variedade de atividades para tornar os livros ainda mais atraentes para as crianças;
- e) inserir atividades para a prática da fonética (pronúncia e entonação);
- f) produzir outros materiais além do livro-texto, tais como um livro de atividades com exercícios e projetos, o manual do professor (como mencionado no item a) e material de suporte que incluiria pôsteres, CD com músicas em inglês para crianças, entre outros.

Capítulo 6

Capítulo 6

Conclusões e Direcionamentos

Conclusões e Direcionamentos



*Crianças do 5º ano utilizando o livro didático
“Time for English 2”- Novembro, 2007.*

⑥

Ah! E antes que eu me esqueça:

*Deus que livre vocês
de um professor incompetente”*

Carlos Drummond de Andrade

6 – Conclusões e Direcionamentos

"Não há progresso sem mudança e quem não consegue mudar a si mesmo, não consegue mudar coisa alguma"

George Bernard Shaw

6.1 Reflexões sobre o referencial teórico desta pesquisa e sua relação com o contexto do PELIC e o material didático "Time for English"

O início do referencial teórico desta pesquisa relatou um breve histórico sobre o ensino de línguas no Brasil desde o seu descobrimento até os dias atuais. O intuito foi compreender o contexto atual do ensino de línguas em que programas tais como o PELIC se insere. Tentamos compreender o porquê de esse programa ter surgido recentemente e não há dez ou vinte anos atrás. Questionamos como e porquê certas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas mudaram. Para compreender este momento que vivemos foi necessário se respaldar na história e trazer desse processo histórico explicações para entender como o material analisado nesta pesquisa foi elaborado e, associando-o com outras teorias da Lingüística Aplicada e áreas afins, tentar com os resultados desta pesquisa, elaborar um futuro material mais adequado ao seu contexto.

Como vimos, no final do século XIX e início do século XX, muitas horas eram dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Infelizmente não há nas escolas regulares atualmente uma razoável quantidade de carga horária que consiga oferecer ao professor de línguas uma tranqüilidade para desenvolver o seu trabalho. De forma geral, o que encontramos é uma carga horária de um a dois encontros semanais com uma duração que varia de quarenta a sessenta minutos de aula. Considerando que a maioria das salas de aulas possui em média cerca de trinta e cinco alunos por sala, a carga horária nos parece insuficiente para um bom desempenho da aprendizagem de uma língua estrangeira.

O Ministério da Educação quando foi criado em 1930, tomava todas as decisões, desde as línguas que seriam ensinadas, o programa a ser desenvolvido, até a metodologia a ser aplicada nas salas de aula. O Método Direto foi escolhido para ser utilizado no ensino da língua estrangeira. Hoje, como educadores da área de ensino de línguas já compreendemos que não existe 'o melhor método' e sim 'o melhor de todos os métodos'. Os professores de línguas nos dias de hoje enfrenta um desafio constante de lidar com vários contextos de ensino e precisam estar devidamente preparados para procurar as estratégias mais adequadas.

Desde a 2ª Guerra Mundial intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, e a necessidade ou o desejo de se aprender inglês é cada vez maior (Paiva, 2003). O inglês é hoje a língua nativa de quase meio bilhão de pessoas e a mais falada por não-nativos. Aliás, para cada falante nativo do inglês, já existem três falantes não-nativos, o que mostra o poder de internacionalização alcançado pela língua inglesa (Crystal, 1997). O espanhol também ganhou muito espaço após a criação do MERCOSUL e a consciência de que a maioria dos nossos vizinhos de fronteira tem o espanhol como língua oficial do seu país. Com a expansão econômica dos países emergentes sul-americanos, o Brasil tem tido maior necessidade de contato e negociação com os países vizinhos o que despertou maior interesse pelo aprendizado da língua espanhola. Todavia, ainda é o ensino do inglês que predomina na maioria das escolas brasileiras.

O Art. 26, parágrafo 5, da LDB de 1996 obriga o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. A questão da escolha da língua moderna pode ser considerada como um avanço para a educação, porém a diminuição drástica de carga horária e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois as línguas estrangeiras perdem o ‘poder’ de reprovar, é um retrocesso para a educação. Devido à nossa cultura geral de valorizar mais a ‘nota’ que o aluno tira nas disciplinas que o conhecimento real que ele adquire e devido ao fato de que ‘passar de ano’ é mais importante do que a aprendizagem em si, a língua estrangeira é colocada em segundo plano.

É contraditório pensarmos que em um mundo cada vez mais globalizado, onde há um aumento de uso da Internet, de publicações internacionais, de congressos e seminários, de intercâmbios culturais, entre outros, o ensino de línguas estrangeiras tem perdido o seu status devido a LDB. A língua inglesa, por exemplo, é a mais falada no mundo e estima-se que 75% de toda a comunicação internacional escrita, 80% da informação armazenada em computadores no mundo inteiro e 85% do conteúdo disponibilizado na Internet, sem falar nas publicações internacionais são em língua inglesa. O próprio MEC afirma nos PCNs publicados em 1998 que a aprendizagem de línguas estrangeiras tem um papel fundamental na formação de crianças, jovens e adultos, porque a língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea, sendo uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal.

Por isso cada vez mais encontramos programas como o PELIC surgindo em algumas regiões do Brasil. Para nós, é inquestionável a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras que ajudem a exercer um papel formador na educação dos brasileiros.

Também podemos perceber nesta pesquisa a relevância da língua inglesa no atual contexto. Agora iremos concluir o porquê de defendermos o ensino da língua inglesa para crianças e como o material “Time for English” se encaixa em todo este contexto

6.1.1 “Time for English” e o ensino de línguas para crianças

Sendo o ensino de LE a formação global do aluno, o que inclui, além do desenvolvimento lingüístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores, o mesmo passa a ser fundamental para a formação básica da criança, podendo ser visto, desta forma, como um direito adquirido. Mediante tais premissas, subte-se que a inexistência do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental Público, sem levar em consideração os possíveis “interesses e desejos” do aprendiz (PCN-LE, p.65) frente à aprendizagem em questão, destitui o aluno de seu direito a um conhecimento fortemente valorizado na sociedade, capaz de contribuir para a sua formação integral.

Como esta pesquisa ressalta, temos que aproveitar as condições favoráveis que a criança tem para aprender uma língua estrangeira. Segundo afirma a psicologia⁹¹, a linguagem das crianças tem uma qualidade inventiva e é notável a velocidade com que linguagem se desenvolve nelas. As crianças têm mais tempo para se dedicar aos estudos, os processos (intuitivos, analíticos, etc.) de aquisição podem ser mais facilmente desenvolvidos e uma aprendizagem de um novo idioma influencia fortemente no seu desenvolvimento global (cognitivo, emocional e cultural) e na sua formação geral.

Dentro de um contexto mais amplo, a aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças em uma rede municipal de ensino quebra barreiras e talvez consiga pouco a pouco diminuir a distância existente entre aquilo que se ensina em escolas públicas e particulares, tornando-se assim um fator de inclusão social. O que devemos esperar de programas como o PELIC é a aprendizagem de uma língua estrangeira como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social, de uma valorização pessoal e uma consciência multicultural, de um mundo globalizado, onde qualquer contato que o aluno tiver da língua diminua o seu estranhamento, fazendo-o sentir-se parte desse contexto mundial.

Quando se trata do material didático, temos que ter em mente que os livros “Time for English” é basicamente o único recurso que os professores de inglês das escolas municipais possuem. Isso ocorre devido ao fato das escolas públicas não terem condições de fornecer outros materiais como fotocópias, *flashcards*, fitas de vídeo ou DVD com músicas e filmes, jogos e outros materiais de apoio. O material que está sendo usado no momento para o

⁹¹ Ver item 2.2.3 desta pesquisa.

ensino da língua inglesa, mesmo estando em sua fase de testes, ajuda os professores a desenvolver seus planejamentos e a definir conteúdos mais adequados para as crianças. Este material não está ainda totalmente adequado (se é que existe um material que possa estar ‘totalmente’ adequado), mas o material serve como uma alavanca para as atividades em sala.

Podemos perceber alguns avanços devido ao uso do material “Time for English”. Lembro-me que nos primeiros encontros para acompanhamento pedagógico dos professores, estes últimos relataram que as crianças riam ao escutar uma palavra em inglês. Era como se o professor tivesse inventando palavras e frases que não existissem no mundo real (de fato, não existia no ‘mundo’ de muitas dessas crianças!). Essa situação, segundo os professores, aconteceu nas primeiras aulas em quase todas as escolas onde lecionaram inglês. Pouco a pouco os alunos foram se acostumando com o novo código lingüístico e fonético e absorvendo conhecimentos da nova língua. Podemos perceber o desenvolvimento das crianças nas avaliações⁹² escritas que realizaram (Ver ‘provas escritas’ no ANEXO 6), nos trabalhos individuais (Ver ANEXO 6), nos trabalhos em grupo e no projeto final de inglês (Ver ANEXO 6) onde tinham que expressar o conhecimento que tiveram da língua no decorrer de 2007. À primeira vista, parecem desenhos simples feitos por crianças, mas podemos perceber como o inglês deixou de ser uma língua estranha e passou a fazer parte do dia-a-dia dessas crianças. Nas aulas também percebemos mudanças de comportamento em relação à língua-alvo. Os professores dizem que os alunos os cumprimentam em inglês (“*Good morning!*” / “*Hello, teacher. How are you?*” / etc.), no decorrer das aulas eles conversam com outros alunos em inglês, por exemplo, utilizando os comandos (“*Guilherme, sit down! A teacher está falando*”), pedem o material emprestado em inglês (“*Me empresta o seu pencil?*”), cantam músicas em inglês que aprendem na aula ou fora dela, enfim, pouco a pouco uma língua que era considerada um ‘extra-terrestre’ passa a fazer parte da vida desses alunos.

Enfim, após o conhecimento histórico explorado nesta pesquisa, percebe-se que o ensino de LE para crianças é uma tendência na educação brasileira da qual não podemos ficar estáticos. É preciso mais pesquisa nessa área para que possamos oferecer um ensino de qualidade para nossas crianças, independentemente de qual tipo de escola (pública ou particular) frequentam.

⁹² Não tivemos tempo de fazer uma análise dos resultados do material “Time for English” na perspectiva dos alunos através, por exemplo, dos resultados de avaliações, pois a pesquisa começou a ser realizada em abril de 2007. Não pensamos em considerar as avaliações como coleta de dados por saber que a pesquisa deveria ser encerrada em breve, então achamos que não teríamos como fazer essa análise. Talvez possamos fazê-lo na próxima fase do material “Time for English”.

6.1.2 A questão cultural nos livros “Time for English”

Um dos aspectos mais importantes sobre o ensino de línguas é entender que existem outras concepções de mundo. Como foi dito no Capítulo 2 desta pesquisa, a visão de cultura deve servir como base para o processo educativo da criança. A cultura precisa cumprir seu papel formador, possibilitando que a criança amplie sua visão de mundo através da LE, mostrando-se capaz de fazer comparações, argumentações e expressar opiniões frente às diferenças, respeitando-as. A aprendizagem de uma nova língua deve ser como um instrumento para o desenvolvimento integral do aluno, para o desenvolvimento de sua consciência lingüística e letramento, bem como no que se refere à formação de uma identidade multilíngüe e intercultural.

Um estudo feito por Motta (1989), afirma que a competência cultural⁹³ é desenvolvida principalmente pela família. Portanto, o êxito da aprendizagem depende, também, do grau de proximidade entre o código familiar e a cultura que a escola transmite e dos modelos lingüísticos e culturais através dos quais se realiza o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a relação entre escola e família não se esgota na dependência do sucesso escolar em relação ao capital cultural e econômico da família.

Desta forma, a escola, sob a propalada democratização do ensino, passou a representar a esperança de ascensão econômica e social para aqueles que não detêm esse capital. Se uma criança ou adolescente consegue ir adiante com os estudos, ali, naquela vida, pode-se romper o ciclo de reprodução da pobreza, não passando a falta da educação formal de uma geração para outra, apesar de sabermos que para isso o diploma é necessário, mas não suficiente para o acesso ao poder econômico.

Em relação aos materiais didáticos, segundo Byram e Fleming (2001), há alguns critérios importantes que devem ser considerados nos materiais para o ensino de competência intercultural. Por exemplo, é importante analisar a representatividade e o realismo do conteúdo do livro em relação à cultura da língua alvo. É necessário verificar se os personagens são representativos em relação à sociedade estrangeira. É preciso questionar se a linguagem esconde juízos de valores e opiniões explícitos e se o uso de certas palavras possui sentido negativo, o que geraria uma imagem negativa da outra cultura. É preciso deixar claro o que o livro didático espera do aluno, ou seja, se pretende apenas transmitir conhecimentos ou estimular consciência da riqueza existente durante encontros interculturais.

⁹³ A pesquisa desenvolvida por Motta (1989) é um estudo sociológico. Assim, o termo ‘competência cultural’ aqui é utilizado com a definição dada pela Sociologia, o que o difere da definição dada pela Lingüística Aplicada. Por ‘competência cultural’ entende-se a capacidade de transmitir valores sociais e de comportamento de uma determinada cultura em que se está inserida.

Por outro lado, independentemente do que o material consiga oferecer, o professor deve explicar comportamentos, mesmo aqueles considerados negativos do ponto de vista de sua cultura. Os alunos devem compreender melhor as opiniões e comportamentos expostos e os professores devem oferecer oportunidades para se aprender mais sobre outra ou outras culturas, até mesmo para conhecer melhor a sua própria. Modificar percepções negativas, caso ocorram, não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Para isso é necessário construir impressões positivas desde o início do ensino de línguas. É importante que o educador mostre que não podemos julgar culturas como melhor ou pior. Deve-se ensinar que as culturas são diferentes e que possuem padrões lingüísticos e comportamentos diversos e que devemos compreendê-los ao invés de automaticamente criticá-los por serem diferentes.

Nos livros didáticos “Time for English” 1 e 2 há alguns aspectos culturais que dão espaço para o professor discutir diferenças culturais em sala de aula. Por exemplo, os livros apresentam algumas datas comemorativas que podem servir de ‘gatilho’ para várias informações e discussões interessantes sobre eventos que ocorrem no Brasil e no exterior. Há algumas formas de polidez através dos quais os professores podem explorar aspectos culturais em relação aos comportamentos e tratamentos, desfazendo-se principalmente de estereótipos. É possível perceber identidades culturais desde os próprios personagens, a forma como se tratam, se vestem e o ambiente em que estudam e vivem.

A avaliação de um material didático não pode ser uma simples divisão de materiais de ensino em bons ou ruins. Materiais são, muitas vezes, escritos para determinados mercados, trazendo no seu conteúdo estereótipos culturais, enquanto outros pretendem ser universalistas em seu escopo. Uma avaliação permite salientar estas diferenças e apontar os pontos fracos e fortes de determinados materiais e como eles devem ser suplementados pelo professor.

Enfim, o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções (In: Laraia, 1994). Uma das intenções do PELIC e do material “Time for English” é construir essa consciência cultural modificando percepções negativas que os alunos possam ter em relação às outras culturas e fazendo-os pensar mais sobre sua própria cultura. Sem dúvida, os livros poderiam explorar mais aspectos culturais e com mais intensidade, oferecendo um foco mais cultural do ensino de línguas e essa será uma das metas também na elaboração do novo material didático da coleção “Time for English”.

6.2 O material didático para o ensino de LE para crianças de uma rede municipal de ensino: falando das limitações, articulando objetivos e possíveis expansões.

Fazer uma análise do material didático em si, pura e simplesmente, acaba por deixar de levar em consideração as limitações que o impede de ser melhor. Fizemos questão de apresentar o contexto em que o material desta pesquisa foi produzido, porque muitas vezes alguns profissionais da área de ensino de línguas recebem um material didático com um olhar imediato de um *expertise* sem ver o valor que ele tem no contexto para o qual foi criado.

Em abril deste ano (2008), apresentei um seminário na Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre o PELIC e o material didático “Time for English” em sua fase de testes, explicando que era parte da minha pesquisa de dissertação de mestrado em LA que ainda estava em andamento. Praticamente todos se surpreenderam com a iniciativa do governo municipal de tentar oferecer um ensino mais igualitário entre as escolas públicas e particulares através do ensino de uma língua estrangeira. Porém, quanto ao material, a reação dos professores presentes variou principalmente de acordo com a região onde viviam e trabalhavam. Por exemplo, os professores presentes provindos das regiões Sul e Sudeste (fiz questão de perguntar a formação e a instituição de onde vinham) elogiaram mais a apresentação das teorias colocada do que o material apresentado. Ouvi uma professora doutora da área de Educação da PUC-SP dizer que o “livro não traz inovações e que está parecido com os livros de inglês que o filho dela (que estuda em uma escola particular na cidade de São Paulo) utiliza”. Mal sabe essa professora que o tom de crítica da questão que ela acabara de colocar soou para mim como um elogio. Explico o porquê. Naquilo que ela acabara de afirmar comparou o nosso ‘humilde’ material criado as duras penas na realidade de uma cidade do interior de Goiás parecer com os livros de inglês de uma escola particular de um Estado brasileiro onde mais se desenvolve pesquisas de modo geral e pesquisas sobre material didático. Não quero dizer com isso que os livros de lá (São Paulo) são ideais ou perfeitos, longe disso. Mas pareceu-me que os padrões do material “Time for English” são bons o bastante a ponto de serem comparados dessa forma com os livros de lá. Já os professores provindos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste compreenderam a importância do material didático “Time for English” mesmo não estando ainda na sua nova versão. Disseram que seria muito bom se as crianças das escolas públicas dos municípios onde moravam tivessem acesso a um material desse. Alegaram que isso já seria um grande avanço para o ensino de forma geral e para a formação dos alunos de forma específica, já que muitas escolas sequer tinham um pedaço de papel para os alunos escreverem. Percebi naquele momento os contrastes sociais que vivemos em nosso país e fiquei pensando nas pesquisas

que li durante o mestrado que realmente levantam questões importantes e trazem teorias fantásticas, mas que muitas vezes são impraticáveis no nosso contexto de ensino.

Todo material didático é criado em um contexto específico para um determinado público. Além disso, aqueles que produzem materiais didáticos constantemente sabem melhor do que eu que os livros são produzidos principalmente para aqueles que pagarão por sua produção, ou seja, as editoras ou o governo. Por exemplo, no decorrer desta pesquisa me dei conta de que os autores do material “Time for English” (incluindo eu mesma) na correria de sua criação, tínhamos em mente os requisitos da proposta do PELIC em relação ao material didático os quais tentamos satisfazer dentro do possível. Com toda a reflexão desta pesquisa, fiquei pensando se a proposta do PELIC em relação ao material didático de fato satisfaz as necessidades dos alunos. Mesmo constatando através dos questionários dos professores e das conversas com funcionários da Secretaria de Educação e com os diretores das escolas o entusiasmo com que as crianças receberam os livros didáticos, será que era isso mesmo que as crianças queriam ou precisavam? O material didático “Time for English” conseguiu alcançar as expectativas desses alunos? Infelizmente não tivemos tempo de mensurar as opiniões dos próprios alunos, enquanto público-alvo principal deste material didático. Penso então que esta é uma limitação desta pesquisa.

Uma limitação encontrada por mim quando estava iniciando esta dissertação foi encontrar pesquisas que de fato analisam materiais didáticos para o ensino de língua inglesa para crianças no Brasil. De acordo com Rocha (2006, p.12), atualmente estão acontecendo em nosso país algumas iniciativas de implantação do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, é extremamente difícil a obtenção de dados oficiais a esse respeito, uma vez que, não sendo esse ensino compulsório, tais projetos estão, em grande parte, sob a responsabilidade dos governos municipais. Analisando esse contexto numa perspectiva global, podemos asseverar que, também em nosso país, os projetos de ensino de língua estrangeira para crianças não mantêm relação entre si e não estabelecem conjuntamente objetivos comuns, reiterando, desta maneira, a idéia de “colcha de retalhos” expressa por Brewster, Ellis & Girard (2002, p.4) ao descreverem o contexto internacional o que diz respeito a esse ensino.

A maior parte das pesquisas sobre material didático para o ensino de LE, como ressalta Coracini (1999, p.18), apresentam, na introdução, uma menção crítica ao livro didático em geral e, em seguida, propõem critérios para a escolha do material, estratégias e técnicas de ensino de língua estrangeira ou materna que sejam motivadoras e comunicativas. Os artigos mencionados por Coracini de forma geral procuram ora criticar o livro didático, mostrando a sua inadequação ao público-alvo, ora mostrar a sua pertinência como material

comunicativo interessante. A primeira alternativa, a mais freqüente, diga-se de passagem, quando não pretende apenas mostrar as vantagens de um ensino de língua estrangeira sem a adoção de livro didático, princípio bastante defendido pelo ensino comunicativo de línguas, vem seguida de uma proposta subjacente ou explícita de uma abordagem “nova”, “inovadora”, “sob medida”, “progressista”, preocupada com o sentido e com a criticidade dos alunos, em oposição à metodologia (tradicional, estruturalista) que privilegia a forma, as unidades gramaticais, a fixação do vocabulário, as habilidades de recepção, o que põe em evidência o caráter passivo da compreensão (oral e escrita). Observe-se que os adjetivos que giram em torno do “novo”, ao lado do “progresso”, permanecem aqui, como, aliás, nas ações humanas em geral impregnadas pela cultura ocidental, como a realização do desejo de transformação, de mudança, de caminho em direção à perfeição onde professores e alunos teriam o controle total (ainda que idealmente) sobre si e sobre os outros, onde teriam plena consciência do seu fazer, do seu pensar, do seu dizer e – por que não? – do seu ser. Tais questões pareceu-me pertinentes para ser apresentadas já no final desta pesquisa, pois precisamos questionar o que realmente importa e fazer uma verdadeira análise do livro didático quando nos propomos a isso.

Outra questão que precisa ser levantada é achar que todos os nossos alunos têm contato constante com uma LE, como podemos perceber em vários discursos e pesquisas. Segundo Almeida Filho (2005, p.27), no Brasil não é incomum tampouco, principalmente em localidades mais isoladas ou em áreas urbanas mais novas e pobres, recebermos nas nossas aulas de LE alunos que nunca tiveram qualquer contato direto com outra língua e muito menos com a experiência formal de aprender um outro idioma. Em muitos casos, o nosso aluno é o primeiro membro da sua família em muitas gerações a iniciar a experiência educacional (letrada) de acomodar outro sistema lingüístico e cultural em sua existência. A ausência de consciência de linguagem tem sérias repercussões para o planejamento de curso, produção de materiais e conduta de aula do professor que precisam ser mais estudados. Por exemplo, a pessoa inexperiente em aprender línguas estrangeiras pode muito bem adotar como estratégias de aprendizagem tão somente aquelas tradicionais de estudo da língua materna do ler e copiar, as únicas que sabe e possui. Todas essas adversidades podem ainda vir acopladas a manifestações complicadoras de depauperismo econômico do aluno e da escola. Em nenhum caso, é preciso reafirmar, se justifica a suspensão do direito do aluno de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua com seus intrínsecos liames sócio-político-psico-culturais.

Além das dificuldades no âmbito do aluno, outras adversidades podem estar presentes na aula que não o seu preparo e a sua condução pelo professor. A formação precária

do próprio professor pode ser menos que profissional, oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém. Ou ainda, como acontece com os professores de inglês desta pesquisa, que são, na sua grande maioria, formados em Pedagogia não havendo, desta forma, o estudo formal e teórico sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas⁹⁴. Nesse caso, não resta muita alternativa ao mestre senão obedecer todos os passos programados pelo livro didático. Com uma formação inadequada do professor, a aula muitas vezes acaba por ser o inescapável desfiar de páginas de textos e exercícios (como vimos nos procedimentos de aula nº9 no ANEXO 6 desta pesquisa) nos quais o aluno muitas vezes não se vê como pessoa em formação e superação.

Acreditamos que o professor é quem está mais apto a desenvolver a tarefa de planejar, dada a sua proximidade com o contexto. Essa nova tarefa exige, no entanto, que o professor tenha um sólido embasamento acerca de pressupostos sobre ensino/aprendizagem de línguas. Porém, na sua formação, o professor deve atingir um grau de independência que lhe permita refletir sobre sua prática de maneira crítica, ou seja, com base em critérios explícitos, que sejam capazes de entender e explicar aspectos do processo de ensino/aprendizagem e que possam instrumentalizá-lo para lidar com situações diversas advindas de sua profissão.

O aluno, com suas necessidades, anseios, medos e expectativas, também possui um papel central para um bom desenvolvimento de uma aula. Ele pode estar bem mais aberto para a aprendizagem da língua inglesa se ele for encorajado a reconhecer o inglês também fora do contexto de sala de aula, por exemplo, na música, anúncios, computador, etc. O professor deve estar consciente de que o aluno pode e quer aprender, bastando para isso motivá-lo.

Não podemos esquecer que, no âmbito dos materiais didáticos, qualquer que seja o papel atribuído aos dados da língua, esses dados representam um ‘conhecimento potencial’ (Breen; Candlin; Waters, 1998) que queremos que o aprendiz internalize e use. Em outras palavras, podemos estar querendo que infira, deduza, e generalize conhecimento sobre os dados. Esse conhecimento pode ser visto ainda em termos de conhecimento das regras ou do sistema nos quais os dados se baseiam. Além disso, pode ser visto ainda em termos de itens ou categorias de itens, sejam eles de vocabulário, formas verbais, atos de fala, funções ou outro qualquer. Teoricamente, tais itens podem exibir sua própria ordem ou relações e, conseqüentemente, oferecem uma base sistemática ao aprendiz.

⁹⁴ Temos percebido que a formação em Pedagogia é mais vantajosa para a prática pedagógica do professor em relação ao ensino para crianças. A desvantagem recai na falta de conhecimento formal de teorias e pesquisas relativas ao processo de ensinar e aprender línguas, o que prejudica a formação desse professor de línguas e conseqüentemente a sua prática no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação às mudanças, já conseguimos perceber boa parte do que precisa ser realizado no material “Time for English” em sua próxima fase de produção como já foi colocado no capítulo anterior. Há um reconhecimento de que conseguimos dar um grande passo, mas ainda há muito que fazer. Conseguimos algumas respostas, mas a trajetória está longe de ter um fim, pois é fato que este é o primeiro livro didático produzido para o ensino de língua inglesa nas escolas municipais desta cidade do interior de Goiás e não acreditamos que haja respostas completas. Sabemos que é necessário criar materiais mais flexíveis que não moldem ou estruturam as atividades e conteúdos dos professores de maneira rígida (Santos, 2003). Temos que pensar em um material que consiga permitir que o aluno aprenda com sua própria experiência e com as dos outros envolvidos no processo de aprendizagem, com os quais deseja estabelecer um diálogo intercultural. O uso e as ações dos próximos materiais produzidos também têm que ser testados, medidos, pesquisados para ver se atendem às necessidades de professores e alunos e alcançam os objetivos centrais que é o de ter uma maior consciência lingüística e letramento, uma compreensão melhor do mundo, uma valorização pessoal e uma consciência multicultural, de um mundo globalizado.

6.3 Considerações Finais

Analisar um material didático elaborado por nós mesmos não é uma tarefa fácil uma vez que temos de nos abstrair das emoções e do trabalho árduo que tivemos e pensar apenas nos aspectos científicos e propostas da pesquisa com o mesmo rigor de um examinador externo, ou seja, de um profissional que faz uma análise estando fora do contexto da elaboração do material em questão.

É importante ressaltar que este material não é independente. Nós o consideramos um material alternativo, ou seja, que não foi produzido pelo mercado editorial vigente, que partiu de um projeto da prefeitura municipal de uma cidade do interior de Goiás a fim de se adequar mais à realidade dos alunos em relação ao conteúdo e contextos culturais, além do custo mais baixo que tornou possível cada criança ter seu próprio livro didático de inglês.

O material “Time for English” permitiu unificar em termos gerais o ensino da língua inglesa nas escolas municipais. Além disso, com o surgimento do PELIC e o lançamento dos livros didáticos, pouco a pouco os alunos vão se acostumando com a língua inglesa, deixando esta de ser uma língua ‘alienígena’ para eles, como foi relatado pelos os professores de inglês do município. Encontros culturais costumam acontecer em sala de aula, principalmente quando o professor aborda elementos culturais (por exemplo, a forma como

peças de diferentes países se cumprimentam ou as festividades que ocorrem em alguns lugares) ou quando os alunos trazem perguntas do tipo “O que é *hip-hop*?” ou o que está escrito na camiseta deles, etc. É emocionante ouvir os professores relatarem o que acontecem em suas salas de aula nessas escolas municipais.

Podemos notar claramente nos encontros com os professores e através das observações de aula que cada professor tem sua forma e concepções do que é ensinar e aprender e que muitas vezes algumas dessas concepções podem ir até mesmo contra a abordagem dos autores e o próprio propósito do material. Isso não deve realmente ser um problema se o professor tiver consciência do que está fazendo e o motivo de fazê-lo. O importante para nós é que os alunos consigam alcançar de alguma forma o conhecimento lingüístico e que sejam capazes de criar uma consciência intercultural. Não viemos aqui ou através do material propor a ‘melhor’ abordagem e esperar que os professores a sigam. Esperamos sim que esses professores sejam reflexivos e tenham consciência de seus objetivos e das ações para alcançá-los.

Os professores de inglês no contexto de ensino dessas escolas municipais encontram limitações, tais como: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio por eles das habilidades orais da língua, material didático reduzido ao giz e livro didático, entre outros. Tais condições podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever como os PCNs (LE, p.21) afirma. Porém, devido aos variados motivos explicitados nesta pesquisa, mesmo o ensino de línguas neste contexto não seguindo os ‘ideais’ de abordagem, de material didático, enfim, do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em todos os seus aspectos, vemos que ainda mesmo o programa de ensino de língua inglesa tem uma grande importância naquilo que deseja alcançar.

Segundo Brown (2001), a escolha de um bom livro didático depende mais do grupo de alunos que o professor possui do que da qualidade de um livro didático específico. As transformações internas que o ensino do inglês irá processar em cada indivíduo dependem de cada um e do uso que cada indivíduo fará do novo conhecimento lingüístico e cultural adquirido.

Os resultados permitiram-nos apontar possíveis fatores de sucesso à produção de novos materiais e destacar a necessidade de se obter clareza das reais funções dos autores na produção de materiais-fonte e do professor na condução desses materiais nas aulas para poder direcionar ações tanto de produção de obras como de preparação à docência na abordagem defendida. Dessa forma, poderemos modificar antigos papéis acrílicos de subordinação e dependência total do professor aos livros didáticos e incentivar o desenvolvimento da requerida autonomia do professor e a tomada de risco para novas produções.

De acordo com Prahbu (1988 *Apud* MENDES, 2002, p. 195), “um material deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração os esquemas prévios dos alunos e os insumos fornecidos pelo professor”. Ajustes, modificações e adaptações só podem ser feitos por quem participa do processo e conhece as peculiaridades daquela situação de ensino-aprendizagem.

Os livros “Time for English” estão em sua primeira fase para testes, foram elaborados em menos de dois meses por autores que já têm alguma experiência em relação ao ensino de línguas e pouco experiência em relação a elaboração de materiais desse tipo. Temos percebido muitas coisas que podem ser melhoradas e esse foi um dos objetivos dessa pesquisa.

Gostaríamos de ressaltar, porém, que o nosso objetivo em longo prazo vai muito além da elaboração de um material didático que possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no primeiro ciclo do Ensino Fundamental nas escolas municipais. Esse é o começo de um longo processo no qual tentamos melhorar a educação na base, para que esses alunos futuramente entrem no segundo ciclo do Ensino Fundamental mais exigentes, não aceitando que professores despreparados ensinem sempre o mesmo conteúdo em todos os anos. O intuito é, por exemplo, quebrar o ciclo vicioso do ensino do tradicional verbo “TO BE” que ouço os alunos de Ensino Médio e até mesmo das faculdades de Letras desta região de Goiás dizer que é praticamente a única coisa que os professores ensinam e que mesmo assim eles não aprendem.

Enfim, a busca por um material adequado é infinita, pois cada aula é diferente, cada grupo é diferente, com objetivos e expectativas distintas. Além disso, o que se considera hoje como adequado e “ideal” pode ser ultrapassado já no próximo ano (Skierso, 1991, p.441). Há a necessidade de se estar sempre avaliando, reavaliando e atualizando o material didático em uso para que ele atenda, da melhor forma possível, às necessidades do professor e dos alunos.

Essa foi uma longa jornada. Sabemos que respondemos um pouco dos nossos questionamentos e que nossas respostas não são definitivas. Estamos felizes, mas nunca satisfeitos, pois uma coisa é desejar fazer algo ou intuir como algo deve ser feito, e outra é criar meios para que isto de fato aconteça. Não podemos, portanto, nos recuar diante das dificuldades. Tampouco pode a escola restringir sua atuação e comprometer sua função formadora devido a barreiras que não são permanentemente intransponíveis.

Esta pesquisa não tem o propósito de esgotar o assunto, pelo contrário, temos consciência de que é só o início. Esperamos que outras pesquisas sobre materiais didáticos para o ensino de língua inglesa para crianças de escolas públicas surjam para haver diálogos e

respostas. Ressaltamos a importância e a necessidade de outras pesquisas sobre o tema para que possam trazer mais elucidações para os estudos de Lingüística Aplicada nessa área.

Referências Bibliográficas:

AGAR, Michael. *Language Shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, 1994.

AHLERT, A. *Exclusão Social versus Qualidade ética da Educação*. In: BONETI, L.W. (Coord.) *Educação, Exclusão e Cidadania*, p.15-40. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas*. Revista Contexturas, v.2, p. 43-51, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Planejamento de um curso de línguas: A harmonia do material-insumo com os processos de aprender ensinar*. Campinas, Unicamp, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. p. 13-28. Campinas. São Paulo: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O conceito de Nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas*. In: ALMEIDA FILHO & LOMBELLO, L.C. *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade*. Brasília: Editora UnB, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil*. In: *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Cristina Maria Teixeira Stevens & Maria Jandyra Cavalcanti (orgs). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas,: Pontes Editores, 4ª edição, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARIEW, R. *The textbook as a curriculum*. In: T.V. Higgs, ed, *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. The ACTFL Foreign Language Educations Series. Skokie: National Textbook Co., 1982.

AUSUBEL, D. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. Editora Harper & Row do Brasil Ltda. p.141 a 244, 1984.

BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BENNETT, Milton. *Intercultural Communication in a Multicultural Society*. TESOL Matters. Vol. 6, Nº 2, pp.1-15, 1996.

BERNARDIM, Adriane M. P. *Critérios para a escolha do livro didático - Língua Inglesa*. Publicação do Centro de Estudos, Pesquisa e Produção Acadêmica do Instituto Superior Anísio Teixeira. Revista do ISAT. Número 3, 2º semestre, 2004.

BOHN, Hilário Inácio. *Tópicos de Linguística Aplicada – o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BONETI, L.W. *Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social*. In: BONETI, L.W. (Coord.). *Educação, Exclusão e Cidadania*, p.185-210. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BOTKIN, J. W. *et alii*. *No limits to learning: Bridging the human gap*. Oxford, Pergamon Press, 1979.

BRASIL. LDB. Lei n.4024, de 20 de novembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BREEN, Michael, Candlin, C.N. & WATERS, Alan (1979) “*The Communicative Curriculum in Language Teaching*” Revista RELC Journal, vol.10, nº12. Universidade de Lancaster. Traduzido por Luzia Araújo como “*Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos*”, Trab. Ling. Apli., Campinas, (32):39-52, Jul/Dez. 1998.

BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. *The Primary English Teacher’s Guide*. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University. Fourth Edition - Chapter 7, pp. 176-203, 2001.

BROWN, H. Douglas. “*Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*”. Longman. Second Edition - Chapter 6, pp. 86-95, 2001.

BROWN, Roger. *Development of the first language in the human species*. American Psychologist, 28, p.97-106, 1973.

BROWN, J.D. & RODGERS, T.S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford university Press, 2002.

BRUMFIT, C. *Communicative methodology in language teaching: The role of fluency and accuracy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

BULGARELLI, R. *Análise de Materiais de ensino de língua inglesa, baseado em proposições da abordagem comunicativa*. Fafig, 1984.

BUTT, Graham. *O planejamento de aulas bem sucedidas*. [tradução: Adail Sobral e Anselmo Lima]. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

BYRAM, Michael & FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

- CAMERON, L. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CANALE, Michael. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- CANALE, M. & SWAIN, M. *The theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, I, 1, 1980.
- CAWS, Peter. *Identidade: Cultural, Transcultural e Multicultural*. In: GOLDBERG, David T. *Multiculturalism*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltda, 1994.
- CELANI, M. A. A. *O Ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras*. In: *The Specialist*, nº 3. Boletim do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, São Paulo, PUC-SP, 1980.
- CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro*. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo, EDUC, 1997.
- CHAGAS, Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- CLARK, Eve V. *Knowledge, context and strategy in the acquisition of meaning*. In Curt: *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Organizado por Daniel P. Dato. Copyright por Georgetown University, Washington, D.C., 1975.
- COELHO, H. S. H. “*É Possível Aprender Inglês Na Escola?*” *Crenças de Professores e alunos sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- CHOMSKY, N. *Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner*. Language 35/1:26-58. 1959.
- COHEN L. & MANSION, L. *Perspectives on Classrooms and Schools*. In: *The Methods of Social Sciences*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1981 .
- COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- COOK, V. *Chomsky's Universal Grammar*. London: Basil Blackwell, 1988.
- CORACINI, MARIA JOSÉ (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CORACINI, MARIA JOSÉ. *O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula*. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- COSTA, D. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.
- CRUZ, D. T. *O Ensino de Língua Estrangeira como Meio de Transformação Social*. In: *Espaços Lingüísticos – Resistências e Expansões*. MOTA, K & SCHEYERL D. (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2006.

- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- DAS, B.K. *Process-oriented language curricula and their implications for teacher training*. In: J. Read (ed.). *Trends in language syllabus design*. Singapura, Singapore University Press, 1984.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DIAS, Luciano Herbert. *Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. UNB, 2006.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues*. London: SAGE, p.1-33, 1988.
- DOUGHTY P. & THORNTON, G. *Language study, the teacher and the learner*. Londres, Edward Arnold. 1973.
- ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: Wittrock, M. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- ERICKSON, F. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology and Education Quarterly*. V.18, n.4, 1987.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FERNANDES, J.V. *Interculturalismo Solidário, Equidade entre Gêneros e Direitos Humanos*, 2004. Retirado do sítio: http://www.educastur.es/cpr/gijon/piedra/interculturalismo_solidario.htm
- FERNANDES, J.V. *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade*. Plátano-Edições Técnicas, 2000.
- FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.
- FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea)
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz Terra, 2004.
- GEMERASCA, M. P. & GANDIN, D. *Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz*. Coleção Fazer e Transformar. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GOODENOUGH, W. *Culture, Language and Society Reading*. . Reading, Mass: Addison-Wesley, 1971.
- GOLDBERG, David T. *Multiculturalism*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltda, 1994.

- GONSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Editora Alínea, 2003
- GRIGOLETTO, M. *Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira*. In: *Claritas*, v. 6, p.37-47, 2000.
- HANDLEY, G. D. *Personality, learning, and teaching*. Londres, Routledge, and Kegan Paul, 1973.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 1983.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOLDEN, S. & ROGERS, M. *English Language Teaching*. México: Delti, 1997.
- IOANNOU-GEORGIU, Sophie & PAVLOU, Pavlos. *Assessing Young Learners*. Oxford, 2003.
- JOHNSTONE, R. *Addressing "The Age factor": Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- KEESING, Felix. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- KIRCHHOF TICKS, Luciane. *O livro didático sob a ótica do gênero*. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, Nº 1. Pelotas, 2005.
- KROEBER, Alfred. *O Superorgânico*. In: Donald Pierson (org.), *Estudos de Organização Social*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1949.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. NY: Oxford University Press, 1988.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. 3ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Ltda., 1994.
- LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas/ensino Crítico da Língua Inglesa*. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1998.
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES (1961) – história da LDB retirada dos sites http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o#Lei_de_Diretrizes_e_Bases_-_1961 e <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>
- LENNEBERG, E. *The Biological Foundations of Language*. New York, John Wiley, 1967.
- LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Second Edition, 1999.

- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2000 .
- LUZ, G. A. *O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- MATOS K. S. L. & VIEIRA S. L. *Pesquisa Educacional; o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002,
- MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MENDES, Edleise. *Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Brasília, Editora UnB, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. *A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política*. In: Bárbara, L. & Ramos, R.C.G. (Orgs). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*, p.29-60. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, SP: Papirus, 1987.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MOTTA, Valéria R. *Falando e pensando o livro didático*. Dissertação de Mestrado. UNB: 1989.
- MOURA, Vera Lúcia de Lucena. *O uso de conceitos psico-socio-linguísticos para a avaliação de conteúdos em livros didáticos de Português para estrangeiros*. Dissertação de Mestrado, Recife, UFPE, 1986.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus design*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- PAIVA, Vera Menezes . *A LDB e a Legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- PALANGANA, Isilda C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. Plexus Editora. São Paulo, 1994.
- PANDOLFI, M.A. & TOQUI, P. *Cultura e sociedade no ensino de línguas para o Turismo*. Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Porto Alegre, 2004.
- PARÂMETROS curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Ministério da Educação. Brasília, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf.

PIAGET, J. *The stages of the Intellectual Development of the child*. Bulletin of the Menniger Clinic, 26, 1962. Reimpresso em N.S. Endler, L.R. Boulter & H. Osser (eds.). *Contemporary issues in development psychology*. 2ª edição. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

PIAGET, J. *Development and learning*. In: R. Ripple & V. Rockcastle (eds.) *Piaget rediscovered*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1964. Reimpresso em C.S. Lavatelli & Stendler (eds.) *Readings in child behavior and development*. 3ª edição. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

POSTMAN N., & WEINTGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth. Penguin, 1969.

PRABHU, N.S. *Procedural syllabuses*. In: J. Read (ed.). *Trends in language syllabus design*. Singapura, Singapore University Press, 1984.

PRABHU, N.S. *The dynamics of the language lesson*. *Tesol Quarterly* 26/2, p. 225-242, 1992.

REIS, S. *Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa*. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005.

RIZZINI, I., CASTRO, M. R. & SARTOR, C.D. *Pesquisando: Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROBINSON, Gail L. Nemetz. *Crosscultural understanding: processes and approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Education*. New York: Pergamon Institute of English.

ROCHA, Cláudia H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação de Mestrado. Unicamp: 2006.

SAGNIER, C. *Les méthodes et l'usage des méthodes em FOS: intérêts, usages, limites*. *Le français dans le monde / Recherche et applications*. Numéro Spécial. Paris, p.96-105, janv. 2004.

SANTOS FILHO J. C. & GAMBOA, S.S. (Orgs.). *Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edleise M.O. *Abordagem Culturalmente Sensível: uma proposta para ensinar e aprender língua como cultura*. Tese de Doutorado. Unicamp: 2003.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, H. M. B. & COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. 2ª Edição. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SHELDON, Leslie, E. *Evaluating ELT textbooks and materials*. *ELT Journal* Volume 42/4. Oxford University Press, 1988.

SERGIOVANNI, T. & SERRAT, R. *Supervisão – Perspectivas Humanas*. 2ª ed., p.315-333. EPU. São Paulo, 1986.

SERGIOVANNI, T. & SERRAT, R. *Supervisão – Perspectivas Humanas*. 2ª ed., p.315-333. EPU. São Paulo, 1986.

- SKIERSO, A. *Textbook selection and evaluation*. In: Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 2ed. Newbury House, 1991.
- SKINNER B. F. *Comportamento Verbal*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1957.
- STEVICK, E.W. *Teaching languages: A way and ways*. Rowley Newbury House, 1980.
- TOSQUI, P., SILVA, M.C.P & HOFLING C. *Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos*. Unesp: 2004.
- TRIM, J.L.M. *Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-First Century*. In: Johan F. Matter (Ed.) *Language Teaching in the Twenty-First Century: Problems and Prospects – AILA Review 9*, 1992.
- VAN EK, J. A. *The Threshold level for modern language learning in schools*. Londres, Longman, 1976.
- VASCONCELLOS, C.S. *Planejamento. Projeto de ensino-aprendizagem. Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.
- VIANA, Nelson. *Planejamento de Cursos de Língua – pressupostos e percursos*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *Parâmetros Atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
- VILALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo: EDUSP, 1969.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALKER, Sara . *Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil*. In: *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, p.35-52. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- WILKINS, D.A. *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford, Oxford University Press, 1976.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford, Oxford University Press, 1984.
- WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, Oxford University Press, 2003.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005

ANEXOS

ANEXO 1
CALENDÁRIO ESCOLAR
2007

Calendário Escolar – 2007

Zona Urbana / Ensino Fundamental

JANEIRO (05 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FEVEREIRO (17 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

MARÇO (22 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL (20 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

MAIO (21 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
			02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JUNHO (20 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

JULHO (02 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

AGOSTO (23 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

SETEMBRO (19 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

OUTUBRO (22 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

NOVEMBRO (19 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

DEZEMBRO (14 dias)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

	Feriado
	Recesso
	Matriculas Novas e renovação.
	Início e Término de Semestre
	Diagnóstico da Turma
	Aula e Avaliação
	EAP e tira dúvidas
	Planejamento Anual
	Férias
	Conselho de classe e reunião dos pais
	Entrega de resultado final e ajuda especial

Feriados	
01/01	-Confrat. Universal
20/02	- Carnaval
05 e 06/03	-Paixão de Cristo
21/04	-Tiradentes
01/05	-Dia do trabalho
25/05	-Folia de Rua
07/06	-Corpus Christi
07/09	-Independência do Brasil
12/10	-N.Sra Aparecida/ criança
02/11	-Finados
15/11	-Proclamação da República
30/11	-Dia do Evangélico
13/12	-Aniv. De Luziânia
25/12	-Natal
Periodo letivo: 204 dias	
1º Semestre – 105 dias	
2º Semestre – 99 dias	
816 Horas anuais	

ANEXO 2

AVALIAÇÕES

ANEXO 2.1 PROVAS ESCRITAS

ANEXO 2.2 PROJETO FINAL

ANEXO 2.1

PROVAS ESCRITAS

MODELO 1: Prova Escrita - 1º semestre / 2007

3. Complete the dialogue:

4. Look the pictures and answer the questions:

A) WHO IS HE? _____

B) WHO IS SHE? _____

TONY

ANA

5. Complete the sentences with AM or IS:

GOOD LUCK!!!

SCHOOL: _____ GRADE: _____
 NAME: _____ DATE: _____
 TEACHER: _____

ATIVIDADE AVALIATIVA DE INGLÊS

1. Complete the dialogue:

Hello!!
 What is your name?

My _____

2. Let's match:

GOOD MORNING! ♦

GOOD AFTERNOON! ♦

GOOD NIGHT! ♦

3 - Circle the numbers (2 - 11 - 14 - 17 - 20) in the snail shell:

4 - Complete the dialogue:

How old is He? _____

He _____ years old.

5 - Answer the questions according to the pictures:

a) What is it? _____

It _____

b) What are they? _____

they _____

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Divisão de Ensino

SCHOOL: _____

NAME: _____ GRADE: _____

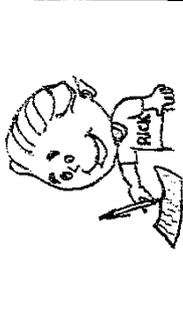
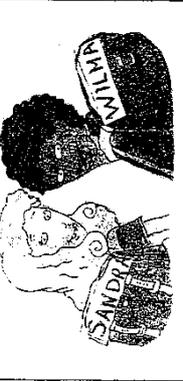
TEA: _____ DATE: _____

ATIVIDADE AVALIATIVA DE INGLÊS - 4ª SÉRIE

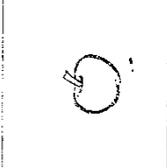
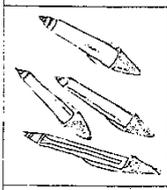
1 - Write the names of family members:

2 - Write the animals:

2 - Answer the questions. Follow the example:

	
<p>Who are they? They are <u>George and Faber</u></p>	<p>a) Who is she? b) _____</p>
	
<p>a) Who is he? b) _____</p>	<p>a) Who are they? b) _____</p>

3 - Count the objects and write the numbers:

			
_____	_____	_____	_____

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Direção de Ensino

ESCOLA MUNICIPAL: _____

STUDENT: _____

TEACHER: _____ SÉRIE: _____ DATA: ____/____/____

SECRETARIA Municipal de Educação

AVALIAÇÃO DE INGLÊS - 4º ANO (3ª SÉRIE)

1 - Look at the pictures and complete the answers:

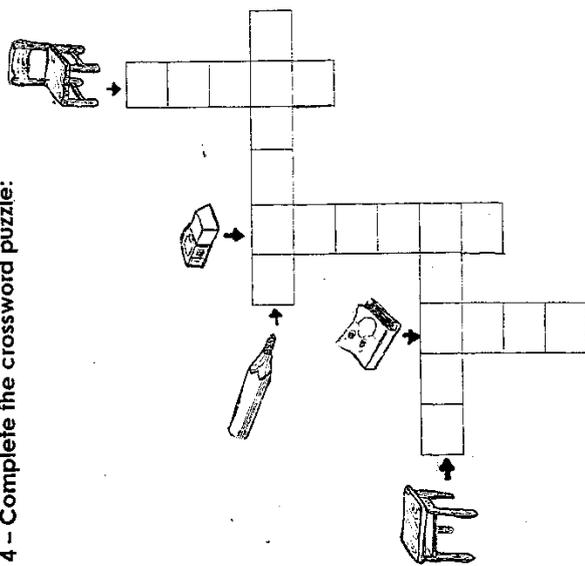
a) What is it?
It is a _____

b) What is it?

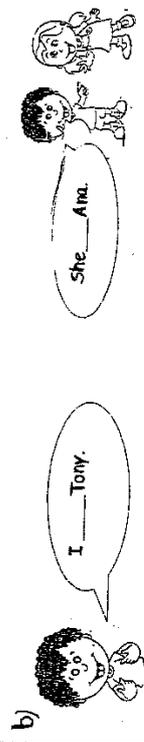
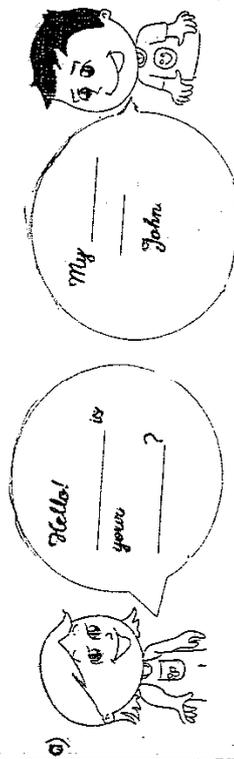
c) What is it?

d) What is it?

4 - Complete the crossword puzzle:



5 - Complete the dialogues:



MODELO 4: Prova Escrita - 1º bimestre / 1º semestre / 2008 (5º ANO):

3 - Count the candles and write how old the people are. Follow the example:

	<p>a) How old are Bob and Ana?</p> <p>b) They are <u>seven years old.</u></p>
	<p>a) How old is Sarah?</p> <p>b) She is _____.</p>
	<p>a) How old is Louis?</p> <p>b) He is _____.</p>
	<p>a) How old is John?</p> <p>b) He is _____.</p>

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Divisão de Ensino

Secretaria Municipal de Educação

ESCOLA MUNICIPAL: _____

STUDENT: _____

TEACHER: _____ SÉRIE: _____ DATA: ____/____/____

AVALIAÇÃO DE INGLÊS - 5º ANO (4ª SÉRIE)

1 - Write the names of the animals below:

_____	_____	_____	_____

2 - Unscramble the letters to form the colors:

a) DRE _____

b) WIHET _____

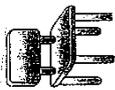
c) KALCB _____

d) UBLE _____

e) GEREN _____

f) ROWNB _____

4 – Look at the pictures and complete the answers:



a) What is it?



b) What are they?



c) What is it?

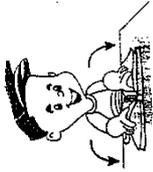


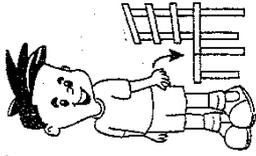
d) What is it?

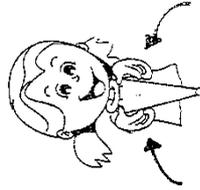


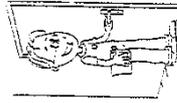
e) What is it?

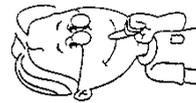
5 – Write the commands according to the pictures:







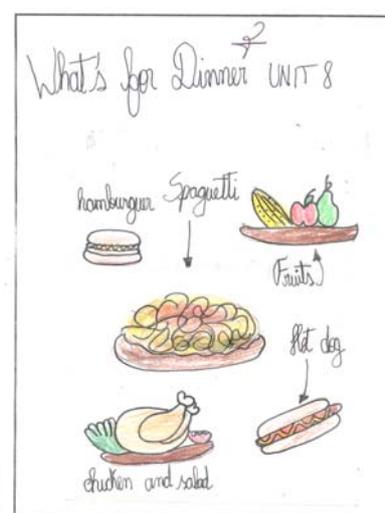
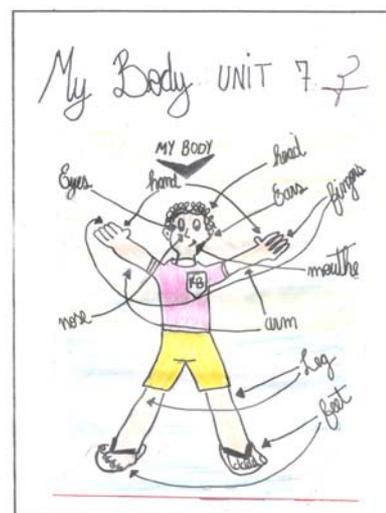
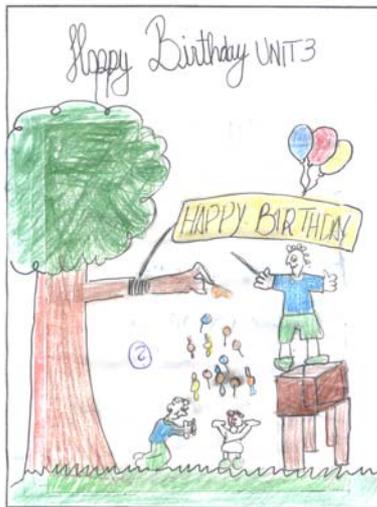




HAVE A GOOD TEST!

ANEXO 2.2

MODELO DE UM PROJETO FINAL FEITO POR ALUNO



ANEXO 3

**MODELO DO QUESTIONÁRIO
aplicado aos PROFESSORES DE INGLÊS
sobre os livros didáticos “Time for English” 1 e 2**

QUESTIONÁRIO SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS “TIME FOR ENGLISH” 1 E 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente dos objetivos e detalhes do estudo intitulado “*Análise de material didático culturalmente sensível para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental (3º ao 5º anos)*” desenvolvido por Rachel Machado, Mestranda em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, os quais consistem também avaliar os livros didáticos existentes para o ensino da língua inglesa para crianças na Rede Municipal de Ensino. Declaro, também, que minha participação é inteiramente voluntária e completamente isenta de qualquer ônus financeiro.

Estou ciente de que meu nome não constará nos documentos pertencentes a este estudo e que a confidencialidade dos meus registros será garantida. Foi-me esclarecido que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente. Fui informado que os dados aqui coletados serão utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Nome Completo: _____
Telefone: _____ RG: _____
Profissão: _____
Nível de Escolaridade: _____
Formação: _____
Há quanto tempo leciona? _____
Há quanto leciona na Rede Municipal? _____
Há quanto tempo leciona Inglês na Rede Municipal? _____
Local e data: _____
Assinatura: _____

Prezado participante,
Obrigada por aceitar participar de minha pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que o meu trabalho seja bem sucedido.

Gostaria de ressaltar que não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responda as perguntas de forma sincera e consciente. Assinale a alternativa que melhor corresponder ao seu pensamento. Procure justificar todas as suas respostas.

Atenciosamente,

Rachel Machado.

**AVALIAÇÃO DOS LIVROS “TIME FOR ENGLISH 1 e 2”
UTILIZADOS NOS 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

1. Os livros estão adequados à idade dos alunos.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

2. Os livros possuem boa apresentação. (capa, layout, etc.)

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

3. Os livros possuem ilustrações atraentes, claras e coniventes com o conteúdo.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

4. Os livros possuem instruções claras para tarefas e exercícios.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

5. Os livros acompanham um manual para o professor.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

6. Os livros oferecem exercícios variados.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

7. Os livros possuem conteúdos relacionados com o contexto cultural do aluno.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

8. A organização do conteúdo é estrutural (com base nas estruturas da língua, a gramática).
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

9. A organização do conteúdo é funcional (com base no uso da língua em um contexto específico).
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

10. Os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão oral. (ouvir e compreender)
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

11. Os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão oral. (falar / comunicar-se)
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

12. Os livros oferecem oportunidades para a prática da expressão escrita. (escrever)
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

13. Os livros oferecem oportunidades para a prática da compreensão escrita. (leitura)
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

14. Os livros oferecem oportunidades para a prática do vocabulário.
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

15. Os livros oferecem oportunidades para a prática da tradução.
 Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo
Justifique:

16. Os livros oferecem oportunidades para praticar a integração de habilidades. (Ex: Ditado: ouvir/escrever)

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

17. Os livros contêm um material comunicativo.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

18. Os livros contêm um material interessante.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

19. Os livros contêm um material relevante para os alunos.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

20. Os livros incentivam a integração com outras disciplinas.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

21. Os livros relacionam o conteúdo com a cultura e o meio do aluno.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

22. Os livros possuem exercícios de fonética. (prática dos sons das palavras e entonação das frases)

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

23. Os livros acompanham um áudio (CD) para a prática auditiva.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

24. O vocabulário dos livros é adequado à idade.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

25. O vocabulário dos livros é suficiente.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

26. O vocabulário dos livros é apresentado através de contextos e situações.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

27. O vocabulário dos livros é apresentado através de tradução.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

28. Os livros enfatizam a competência comunicativa nos ensino das estruturas.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

29. Os livros contêm modelos adequados das estruturas ensinadas.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

30. Os livros focalizam a gramática de uma maneira contextualizada.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

31. Os livros apresentam estruturas seqüenciadas de acordo com a frequência ou complexidade.

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo

Justifique:

32. Os livros ajudaram de forma efetiva no ensino de inglês nas escolas municipais.

() **Concordo plenamente** () **Concordo parcialmente** () **Não concordo**

Justifique:

Escreva sua experiência com os livros didáticos “Time For English 1 e 2” utilizados em 2007:

- 1) A receptividade dos alunos**
- 2) O uso dos livros em sala de aula**
- 3) Aspectos positivos/ negativos dos livros**
- 4) Comentários Gerais sobre os livros didáticos**

ANEXO 4

TABELA DE RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DE INGLÊS

QUADRO 8: Respostas dos questionários aplicados aos professores de inglês

PROF	RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS: POR PROFESSOR																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	A	B	A	A	C	B	B	C	A	A	B	A	A	A	C	A	B	B	B		B	B	C	A	B	A	C	B	A	B	A	A
2	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	A	A	A	B	B	B	B	A	B	B	B	C	B	B	A	B	A	B	B	B	B
3	B	A	B	A	C	B	A	A	A	B	B	A	B	B	C	B	B	B	B	B	A	B	C	B	B	B	C	B	B	B	B	
4	B	A	A	A	C	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	B	C	B	B	A	A	A	B	B	A	C	A	A	A	B	
5	A	A	A	B	C	B	A	A	B	C	B	B	B	B	C	B	B	A	B	B	A	C	C	A	B	A	C	B	A	A	B	A
6	B	B	B	A	C	B	A	A	A	B	B	B	A	A	B	C	B	C	A	B	B	C	C	C	C	B	C	B	A	B	B	A
7	B	B	B	B	C	A	A	C	C	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	A	A	C	B	A	A	C	A	B	A	A	A
8	B	A	A	B	A	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B		A	A	A	A	B	B	C	A	B	A	B	A		A	A	A
9	B	A	B	A	C	A	A	B	A	B	A	A	A	A	C	B	A	A	A	A	B	A	B	B			C	A	A	A	A	A
10	B	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	C	C	C	B	A	C	B	A	A	A	A
11	A	A	A	A	B	B	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	B	C	B	A	C	B	C	B	B	C		A
12	FALTOU ÀS DUAS REUNIÕES QUANDO O QUESTIONÁRIO FOI APLICADO																															
13	LICENÇA MATERNIDADE																															
14	LICENÇA MATERNIDADE																															
15	LICENÇA PRÊMIO																															

A = CONCORDO PLENAMENTE B = CONCORDO PARCIALMENTE C = NÃO CONCORDO

QUADRO 9: Respostas dos questionários aplicados aos professores de inglês por questão

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS: POR QUESTÃO							
1. A=3	B=8	C=0	SEM RESPOSTA=0	17. A=4	B=7	C=0	SEM RESPOSTA=0
2. A=7	B=4	C=0	SEM RESPOSTA=0	18. A=6	B=3	C=2	SEM RESPOSTA=0
3. A=6	B=5	C=0	SEM RESPOSTA=0	19. A=6	B=5	C=0	SEM RESPOSTA=0
4. A=7	B=4	C=0	SEM RESPOSTA=0	20. A=5	B=5	C=0	SEM RESPOSTA=1
5. A=1	B=2	C=8	SEM RESPOSTA=0	21. A=5	B=6	C=0	SEM RESPOSTA=0
6. A=4	B=7	C=0	SEM RESPOSTA=0	22. A=3	B=4	C=4	SEM RESPOSTA=0
7. A=8	B=3	C=0	SEM RESPOSTA=0	23. A=1	B=2	C=8	SEM RESPOSTA=0
8. A=7	B=2	C=2	SEM RESPOSTA=0	24. A=4	B=5	C=2	SEM RESPOSTA=0
9. A=7	B=3	C=1	SEM RESPOSTA=0	25. A=1	B=7	C=2	SEM RESPOSTA=1
10. A=3	B=7	C=1	SEM RESPOSTA=0	26. A=7	B=3	C=0	SEM RESPOSTA=1
11. A=5	B=6	C=0	SEM RESPOSTA=0	27. A=0	B=2	C=9	SEM RESPOSTA=0
12. A=8	B=3	C=0	SEM RESPOSTA=0	28. A=5	B=6	C=0	SEM RESPOSTA=0
13. A=6	B=5	C=0	SEM RESPOSTA=0	29. A=6	B=4	C=0	SEM RESPOSTA=1
14. A=8	B=3	C=0	SEM RESPOSTA=0	30. A=6	B=4	C=1	SEM RESPOSTA=0
15. A=1	B=5	C=5	SEM RESPOSTA=0	31. A=6	B=4	C=0	SEM RESPOSTA=1
16. A=4	B=5	C=1	SEM RESPOSTA=1	32. A=8	B=3	C=0	SEM RESPOSTA=0

ANEXO 5

**COMENTÁRIOS feitos pelos
PROFESSORES DE INGLÊS
sobre o material didático
“Time for English” 1 e 2
ao final dos questionários.**

Os textos abaixo são relatos escritos pelos professores e foram conservados na sua forma original, ou seja, sem alteração de significado de conteúdo:

Professor 1:

“Alguns alunos demonstram interesse pela língua. Outros parecem desestimulados devido à constante troca de professores de inglês. Os alunos estão empolgados com os livros e procuram colorir e resolver todas as atividades. O livro traz o conteúdo muito prático, mas falta um glossário, pois a meu ver, o glossário ajuda a criança a pesquisar e buscar seus conhecimentos na língua inglesa.”

Professor 2:

“Os alunos gostaram muito do livro e eles (a maioria) questionam sobre o conteúdo. Eles gostaram dos livros, porque eles pintam, recortam, apesar de que não puderam recortar algumas páginas [erro de impressão da gráfica]. Deveria haver instruções em português, diálogos, dinâmicas, glossário e *listening*. As ilustrações poderiam ser coloridas e as questões poderiam ter tradução, já que o tempo da aula é curto.”

Professor 3:

“A minha experiência neste ano de 2007 foi muito válida. O livro demorou a chegar, mas quando chegou foi muito bem recebido. O livro foi usado em quase todas as aulas. O aspecto positivo dos livros é a pluralidade cultural, pois na periferia onde trabalho a cultura da cidade não era conhecida. Já os aspectos negativos são os exercícios muito repetidos e a falta de textos. Algumas atividades não puderam ser recortadas por haver exercícios no verso da página. Falta um glossário também. O livro tem aspectos positivos e negativos. Senti falta de páginas coloridas que chamam atenção dos alunos. Porém, no geral, o livro é bom, os personagens são bons e as dicas oferecidas nos dias dos encontros (acompanhamento pedagógico) de inglês nos ajudam a melhorar a cada dia.”

Professor 4:

“Os alunos gostam e a maioria se interessa [em aprender a língua], porém há alunos que ingressaram no 2º semestre e não tiveram contato com o inglês anteriormente. Isso dificulta o trabalho tornando às vezes o conteúdo do livro complexo. Os alunos utilizam bem o livro e penso que eles deveriam tê-lo em casa também, pois ajudaria [a aprendizagem] e influenciaria o gosto pela disciplina. Devido o programa [PELIC] ser recente em nossa região ainda não percebo grandes resultados, pois a maioria dos alunos nunca teve contato com o inglês e o tempo proposto é inadequado. Os alunos precisariam de aulas pelo menos duas vezes por semana. Um aspecto positivo do programa é que precisava começar e esse passo foi dado e futuramente os alunos chegarão ao 5º ano com ampla experiência. Embora eu esteja no programa há um mês, eu o conheço bem, pois o acompanhei desde quando era professora regente. O que relatei aqui foi baseado no que percebi no comportamento dos alunos.”

Professor 5:

“A receptividade dos alunos foi excelente, pois estavam muito motivados tanto em aprender inglês quanto com a novidade de um livro novo e diferente. Os alunos ficam bastante ansiosos na distribuição dos livros [no início da aula]. Eles ficam loucos para pegar seu livro e levar para casa e querem recebê-lo no final do ano. Os aspectos positivos são: a cultural regional, os projetos propostos e as celebrações. Os aspectos negativos são: não tem glossário e CD. As atividades são um pouco repetitivas, há poucos exercícios para fixação, as lições são curtas e não tem gravuras coloridas. Como primeira experiência de lançamento do livro, está bom, mas com certeza precisa de aperfeiçoamento.”

Professor 6:

“A receptividade foi boa. Todos querem seu livro. Somente alguns alunos ‘problema’ fazem ‘pouco caso’. O uso do livro é alternado com atividades no quadro e algumas dinâmicas. Os livros não são tão atraentes quanto se espera para crianças pequenas, mas não desmereço seu valor no ensino uma vez que se esforça em oferecer algum vocabulário e boa estrutura da língua. No geral, o livro ajuda na compreensão, contribui para a aprendizagem dos alunos maiores [4º e 5º anos], mas precisa melhorar para o uso dos alunos menores [3º ano].”

Professor 7:

“A receptividade dos alunos em relação ao livro didático foi boa, porém eles não gostaram de não poder recortar as atividades de recorte devido ao defeito que o livro tinha. O uso do livro em sala de aula promove a participação dos alunos. Somente aqueles alunos que não têm interesse no inglês ou nas outras matérias não fazem as tarefas. Os aspectos positivos dos livros são os desenhos dos personagens apresentando o vocabulário e os diálogos. Os livros também trabalham contextos com outras disciplinas e as datas comemorativas, etc. Os aspectos negativos são os defeitos de impressão que precisam ser corrigidos.”

Professor 8:

“Os alunos adoraram os livros. Eles esperaram ansiosos para que apresentássemos os livros para eles e que fosse utilizado o mais rápido possível. O uso do livro foi muito bom. O resultado foi maravilhoso, mas não estou me prendendo apenas ao livro devido à realidade dos alunos e, na verdade, eu gosto de diferenciar as aulas um pouco através de dinâmicas, diálogos criados por nós (alunos e professor) e, claro, o tradicional caderno. Como aspecto positivo, o livro foi excelente, nos ajudou muito. Os aspectos negativos... foi só um: os alunos ficavam com preguiça de copiar exercícios ou fazer algumas tarefas, mas nada que não pudesse ser resolvido. Os livros deixam a desejar um pouco, mas faz parte da realidade. Não temos como agradar a todos ao mesmo tempo.”

Professor 9:

“Os alunos amam manusear os livros, cuidam bem dele. Mas existem alunos que não gostam de aprender e não cuidam do material.”

Professor 10:

“Os alunos adoraram o livro, comentaram que o livro estava mais colorido, mais alegre. Apesar do pouco tempo de aula, eu procurava estar sempre os auxiliando nas tarefas do livro com atividades extras que pudessem ajudar na fixação do conteúdo. As atividades de recorte e colagem que contém no livro ficaram falhos, pois não foi deixado espaço para isso. Algumas atividades forma realizadas e outras não por causa do tempo. A questão do dever de casa ficou bastante falho também, pois faltava material para mimeografar toda semana e nem sempre dava tempo dos alunos copiarem do quadro. O bom seria que as atividades para fazer em casa pudessem ser destacadas, uma vez que os alunos não podem levar os livros para casa. ”

Professor 11:

“A aceitação dos alunos foi total. Eles gostaram muito dos livros. Ter as figuras foi importante, pois chamou atenção deles. O uso do livro foi essencial para trabalhar a auto-estima. Os alunos demonstraram autonomia em relação ao uso do livro. A participação dos alunos foi primordial para que não ficassem dispersos. Um aspecto positivo é que o livro prende a atenção dos alunos. Um aspecto positivo é que os exercícios são simples e quando terminam de fazê-los, os alunos se dispersam e isso atrapalha o bom andamento da aula de inglês. O livro é bom, mas pode ser melhorado.”

ANEXO 6

OBSERVAÇÃO DE AULAS: Análise do uso do material “Time For English”

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº2

TIPO: Descrição de aula

ESCOLA: 1

PROFESSORA: 7

ANO: 4ª série / 5º ano B

Nº DE ALUNOS EM SALA: 34

PROCEDIMENTOS DA AULA Nº 2

- 1: A professora entra na sala dizendo: “Good afternoon!” e os alunos também respondem: “Good afternoon!”. Logo em seguida, os alunos receberam o livro “Time for English” 2 distribuído pela própria professora de inglês.
- 2: A professora pede para os alunos se sentarem dizendo: “Sit down. Sit down, please”.
- 3: A professora apresenta o nome dos “PETS”, animais de estimação, oralmente em inglês colocando suas figuras no quadro. Os animais que estão no quadro são: *dog, cat, fish, bird*.
- 4: Os alunos repetem os nomes dos animais em coro. Ela relembra a pronúncia de “board” (quadro) e compara com a pronúncia de “bird” para mostrar que é diferente.
- 5: A professora viu que eu (pesquisadora que estava observando as aulas) tinha uma foto do meu gato de estimação no meu caderno. Ela pede permissão para pegar a foto do gato e gruda-o no quadro com fita crepe. Depois ela diz: “Look! This is Rachel’s pet! It is a cat!! How beautiful!” Os alunos parecem adorar ter conhecido o meu gato por foto. Os alunos que estão perto de mim me perguntam o nome do meu gato e se eu tinha mais gatos, etc. A professora os encoraja a falar de seus próprios ‘pets’, apresentando-os em inglês da seguinte forma: “I have a cat. The name is ‘Lili’”. “I have a dog. The name is ‘Simba’”.
- 6: A professora pede aos alunos que abram o livro “Time for English 2” na página 33. Ela relembra a pronúncia correta dos “pets” e depois ela lê cada linha e pede aos alunos que repitam. Depois ela pergunta o que eles estão dizendo (os alunos traduzem). Ela pratica novamente o diálogo entre o Tony e o pai do Tony. Ela divide a turma em dois grupos e pede para o primeiro grupo ler as falas do Tony e pede para o outro grupo ler as falas do Mr. Silva. A maioria dos alunos repete diretinho. Outros fingem que estão repetindo. Depois, a professora pede aos alunos que fechem o livro.
- 7: Depois, a professora muda de atividade. Ela coloca um ‘flashcard’ no quadro escrito “What’s this?” e outro escrito “It is a...”. Ela pede aos alunos que repitam a estrutura. Logo em seguida, ela faz algumas demonstrações utilizando os objetos dos alunos, dizendo: “What’s this?” e depois ela própria responde: “It is a pencil.”. Depois a professora sai andando pela sala apontando para os objetos dos alunos e perguntando: “What’s this?” e o aluno ou aluna tinha que responder “It is a...”.
- 8: A professora avisa que os alunos irão participar de uma brincadeira para praticar mais oralmente perguntas e respostas. Ela cobre a mesa com um pano azul claro. Depois ela coloca alguns objetos em cima da mesa e debaixo do pano de forma que os alunos não conseguem vê-los. Os alunos observam curiosos de suas carteiras.
- 9: A professora diz que precisa de um aluno voluntário para participar de uma brincadeira. Vários alunos levantam a mão e chamam o nome da professora para chamar sua atenção. A professora diz o nome de uma aluna que está se oferecendo a participar. A aluna vai até a frente da sala feliz por ter sido escolhida.
- 10: A professora explica a brincadeira. Ela diz que há alguns objetos na mesa debaixo do pano. Segundo a professora, os alunos já haviam aprendido o nome daqueles objetos em inglês. Assim o aluno voluntário teria que olhar um dos objetos de longe e se não soubesse o que era, poderia tocá-lo por cima do pano. Se o aluno descobrisse o que era, tinha que dizer o nome do objeto em inglês depois que a professora perguntasse “What’s this?”. Como a aluna tinha pegado um caderno, ela respondeu “It is a notebook”. A professora diz para ela: “Very good. Thanks for your participation. Please, sit down.” A professora repete o mesmo procedimento com outros alunos.
- 11: Finalmente a professora pede aos alunos que abram o livro “Time for English 2” na página 34 e respondam os diálogos entre o Tony e a Ana. Ela pede aos alunos que observem o desenho com atenção para entender quais são os objetos que estão debaixo da toalha na mesa para a qual o Tony e Ana apontam. Os alunos têm que completar as respostas de acordo com os objetos no desenho. A professora passa nas carteiras dos alunos para verificar se estão fazendo a atividade corretamente.
- 12: Ao final da aula, a professora corrigiu o exercício, recolheu os livros e se despediu dizendo: “Good-bye!”

FOTOS MOSTRANDO OS PROCEDIMENTOS DA AULA Nº 2:



A professora apresenta os animais de estimação no quadro.



Os alunos prestam atenção nas explicações da professora de inglês.



A professora faz a brincadeira que está no livro “Time for English 2” na página 34 com os alunos. Ela cobre a mesa com um pano azul claro colocando objetos (que os alunos já aprenderam a dizer em inglês) embaixo do pano, para praticar:

“What is this? It is a ...”.

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº3

TIPO: Descrição de aula

ESCOLA: 1

PROFESSORA: 7

ANO: 2ª série / 3º ano A

Nº DE ALUNOS EM SALA: 40

PROCEDIMENTOS DA AULA Nº 3

- 1: A professora entra na sala dizendo: “Good afternoon!” e os alunos também respondem: “Good afternoon!”. Logo em seguida, os alunos receberam o livro “Time for English” 2 distribuído pela própria professora de inglês.
- 2: A professora apresenta as cores “blue”, “red” e “yellow” pregando ‘flashcards’ no quadro. Ela mostra as cores e pede para que os alunos repitam as cores para a fixação da pronúncia.
- 3: A professora anda pela sala apontando para as roupas dos alunos ou para os diferentes objetos que estão nas carteiras dos alunos, perguntando: “What color is it?”. Os alunos iam respondendo em grupo a cor para a qual a professora apontava. A professora apontou para vários objetos. Os alunos estavam bem participativos.

PROFESSORA: What color is it?

ALUNOS: Red!

PROFESSORA: What color is it?

ALUNOS: Blue!

PROFESSORA: What color is it?

ALUNOS: Yellow!

- 4: Depois a professora escreveu no quadro: “What is it?”. Ela pegou um apontador de um aluno e perguntou oralmente: “What is it?”. Os alunos não conseguiam lembrar o nome do apontador em inglês. Então a professora respondeu: “It is a sharpener”. Ela escreve a resposta no quadro e pede para os alunos repetirem a pergunta e a resposta novamente. Depois ela pergunta: “What color is it?”, ainda apontando para o apontador. Os alunos respondem: “Red!”. Então a professora escreve a pergunta e a resposta no quadro assim:

❶ **A:** What is it?

B : It is a sharpener.

❷ **A:** What color is it?

B : It is red.

- 5: A professora pratica as perguntas e respostas utilizando os objetos que estão em sala de aula. Ela olha para um aluno e pergunta para ele os dois tipos de perguntas. Ela faz isso com vários alunos individualmente para praticar oralmente com eles as estruturas e o vocabulário ensinados ou revisados naquela aula.
- 6: A professora pede aos alunos que abram o livro “Time for English” 1 na página 29. Ela mostra os diálogos entre a Ana e o Tony e repete com os alunos. Ela pede para que os alunos pintem os desenhos da ág. 29. Depois ela explica as atividades das páginas 30 e 31 e pede para os alunos pintarem os objetos. Ela supervisiona os alunos andando pela sala. Finalmente ele pede aos alunos que pratiquem os diálogos em pares.
- 7: Ao final da aula, a professora recolheu os livros e se despediu dizendo: “Good-bye!”



A professora de inglês ensinando as cores no quadro.



Os alunos colorindo as páginas 29, 30 e 31 do livro “Time for English” 1 e praticando os diálogos em pares.

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº9

TIPO: Descrição de aula

ESCOLA: 4

PROFESSORA: 8

ANO: 3ª série / 4º ano C

Nº DE ALUNOS EM SALA: 44

PROCEDIMENTOS DA AULA Nº9

- 1:** A professora entra na sala dizendo: “Good afternoon!” e somente alguns respondem: “Good afternoon!”. Há muita indisciplina na sala de aula. Está muito quente, há muitos alunos e a sala está abafada.
- 2:** A professora revisa o alfabeto de A até J. Ela escreve as letras do alfabeto no quadro e repete o som de cada uma. Ela pede para alguns alunos repetirem com ela, mas só os alunos da frente o fazem.
- 3:** A professora distribui os livros “Time for English” 1 e pede aos alunos que abram na página 63. Ela explica que no primeiro exercício, as letras das palavras estão trocadas. Então, ela pede aos alunos que escrevam as palavras corretamente colocando as letras na devida ordem. Alguns alunos fazem, outros não. Alguns alunos ficam andando na sala de aula e a professora de inglês vai chamando a atenção de um e de outro pedindo para eles se sentarem (sempre falando em português). A professora parece cansada.
- 4:** Mesmo que muitos não tenham feito o exercício, a professora escreve as respostas do exercício no quadro. Alguns alunos prestam atenção e corrigem. A maioria não parece se importar com o que a professora está fazendo.
- 5:** A professora pede que os alunos façam o exercício 2 da mesma página (pág. 63) do livro. Tal exercício pede que os alunos liguem o som das letras do alfabeto que está na coluna 1 com cada letra do alfabeto que está na coluna 2. Em poucos minutos ela corrige o exercício 2. Depois ela pede para os alunos copiarem as palavras “jaguar” e “elephant” três vezes como consta no exercício 3 da mesma página.
- 6:** A professora escreve as letras K, L e M bem grande no quadro. Ela diz o som de cada letra em inglês e pede que os alunos repitam. A maioria repete depois de algumas tentativas.
- 7:** A professora pede para os alunos abrirem o livro “Time for English” 1 e fazer as páginas 65, 66 e 67 (Unit 8: Lesson 1). A professora não explica o que deve ser feito para todo o grupo. Ela vai até as carteiras daqueles alunos que estão tentando fazer as atividades e oferece explicações individualmente.
- 8:** A professora regente⁹⁵ volta à sala de aula e senta-se ao fundo para ajudar a manter a disciplina dos alunos. Os alunos parecem respeitá-la e eles pelo menos se mantêm sentados.
- 9:** A professora corrige as páginas 66 e 67 no quadro. Não há qualquer prática oral por parte dos alunos. A professora diz as palavras em inglês, mas não pede aos alunos que repitam a pronúncia das palavras.
- 10:** Ao final da aula, a professora pede que os alunos façam as páginas 68, 69 e 70 do livro “Time for English” 1 em casa.

OBS: Quando percebi que a professora havia passado tarefa para casa no livro, perguntei se os alunos levavam o livro para casa e ela respondeu que sim. Comentei que nas escolas que eu (pesquisadora) havia visitado anteriormente as diretoras não permitiam que os livros fossem levados para casa. Ela respondeu que pelo fato dos alunos fazerem muita bagunça, não dá tempo de fazer as atividades ou os exercícios do livro de inglês em sala. Dessa forma, ela havia pedido à diretora autorizar as crianças levarem o livro para casa para fazer as atividades, pedido este que foi concedido.

⁹⁵ A professora regente é a professora que leciona a maioria das disciplinas para os alunos em sala de aula. Ela é a responsável pela turma no dia-a-dia. Em algumas escolas o professor regente fica em sala de aula com o professor de inglês, que é chamado de ‘professor dinamizador’. O professor de inglês encontra os alunos apenas uma vez por semana por 45 minutos, então dificilmente ele consegue criar um vínculo maior com os alunos como o faz o professor regente.

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº15

TIPO: Descrição de aula

ESCOLA: 6

PROFESSORA: 1

ANO: 3ª série / 4º ano C

Nº DE ALUNOS EM SALA: 43

PROCEDIMENTOS DA AULA Nº 15

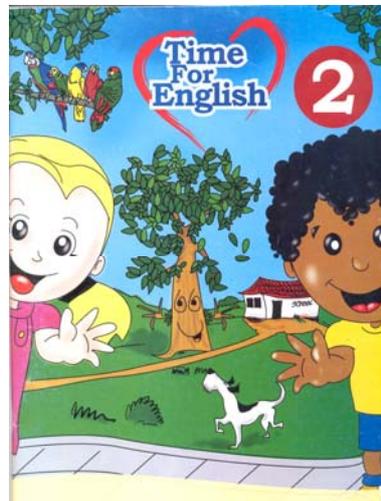
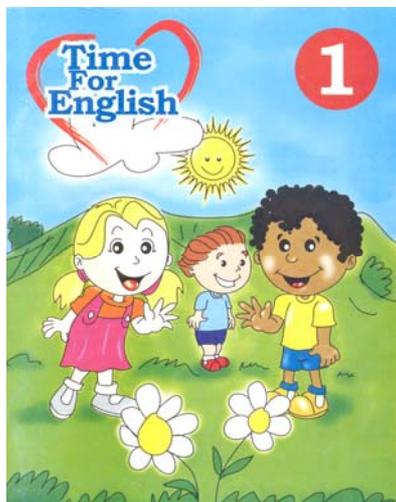
- 1: A professora entra na sala dizendo: “Good morning!” e os alunos também respondem: “Good morning!”. Logo em seguida, os alunos recebem o livro “Time for English” 1 distribuído pela própria professora de inglês.
- 2: A professora explica que a avaliação escrita do 4º bimestre não será uma prova escrita como o foi nos outros 3 bimestres no decorrer do ano de 2007. Ela diz que eles farão um projeto final chamado “My English Book” que deve conter toda a matéria de inglês que eles aprenderam no decorrer do ano de 2007 e que gostariam de colocar no seu projeto. Ou seja, os alunos devem escolher aquilo que eles conseguiram aprender direitinho ou que gostaram de aprender. A professora deu algumas idéias como dedicar cada página do projeto à uma unidade do livro didático “Time for English” ou separar cada página por temas (por exemplo: animais de estimação, cores, família, objetos escolares, etc.) A professora depois explica que eles podem abrir o livro deles “Time for English” 1 para pegar idéias. Os alunos podem desenhar, colorir e até mesmo recortar objetos e pessoas de revistas para fazer colagem.
- 4: A professora explica que o projeto será feito nas três últimas aulas do ano e que sendo aquela a primeira aula das últimas três, ele deveriam se dedicar em fazer a capa e as duas primeiras páginas do projeto.
- 5: A professora distribui os projetos em branco. Cada aluno recebe um. Eles pensam por alguns instantes sobre o que desenharão em sua capa. Os alunos desenham e colorem a capa do projeto e começam a passar pelas páginas do livro “Time for English” para escolherem aquilo que gostariam de inserir no projeto.
- 6: Os alunos estavam muito empolgados ao preparar o seu projeto final. Estavam fazendo sua capa com alegria e alguns vieram mostrar o que haviam feito para mim (pesquisadora que estava observando a aula). Alguns vieram à minha mesa perguntar como escrevia algumas palavras ou frases em inglês (por exemplo: ‘I love English’) para escrevê-las em sua capa.
- 7: Enquanto faziam o projeto, a professora de inglês verificava o trabalho de cada um. Ela dava dicas, pedia aos alunos que colorissem e que caprichassem nos desenhos e colagens.
- 8: Ao final da aula, a professora recolheu os projetos dos alunos dizendo que iria redistribuí-los novamente na aula seguinte. Como dever de casa, os alunos poderiam pensar no que gostariam de adicionar nos projetos. Eles poderiam também recortar objetos e pessoas de revistas e trazer prontos para colar em seus projetos na outra aula. A professora se despede dizendo: “Bye-bye. See you next weeeek!”.



Alunos do 4º ano desenvolvendo o projeto final “My English Book” que foi utilizado como avaliação escrita do último bimestre do 2º semestre de 2007.

ANEXO 7

AMOSTRAS DOS LIVROS “Time For English” 1 e 2



Unit 2:

LESSON 1

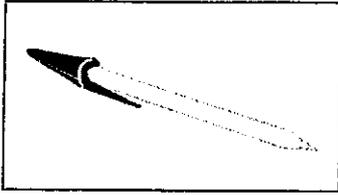
My School

① Look at the things in the classroom:

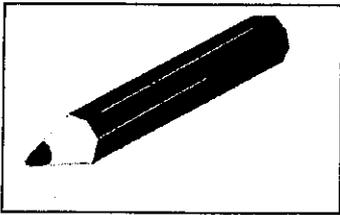
pen pencil notebook book eraser



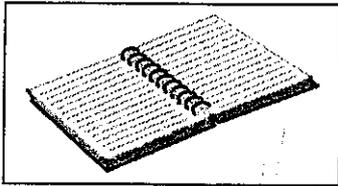
② Match the names with the objects:



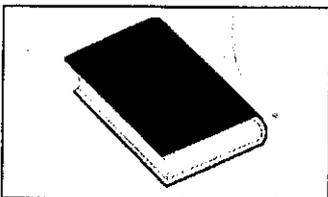
book



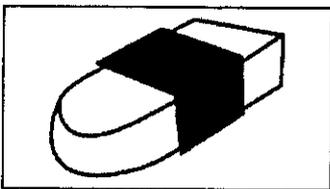
pen



eraser

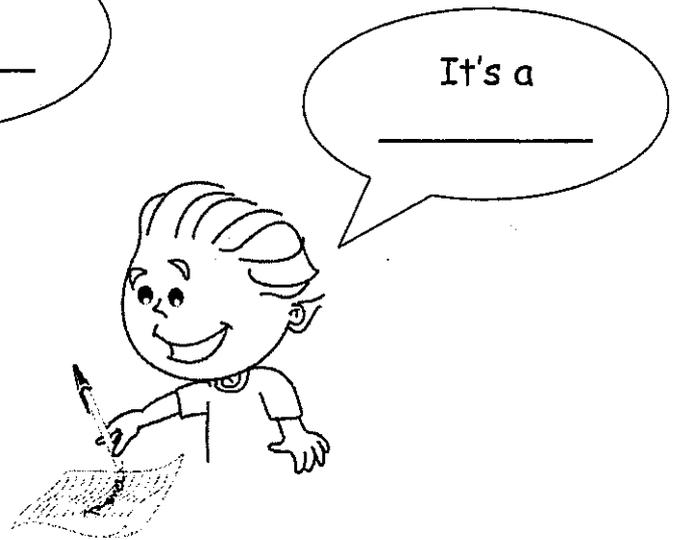
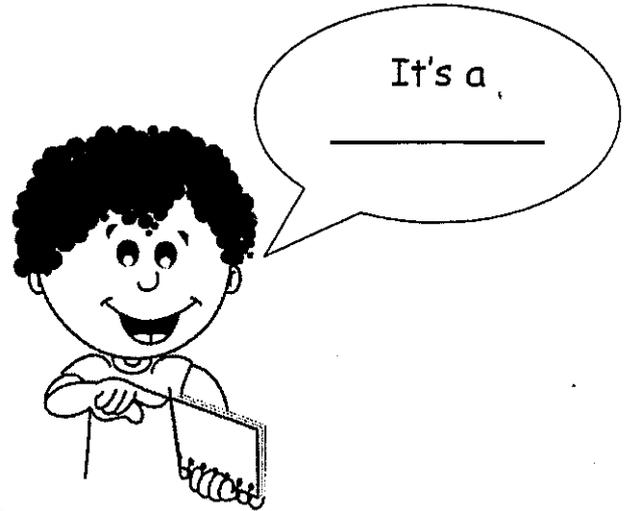
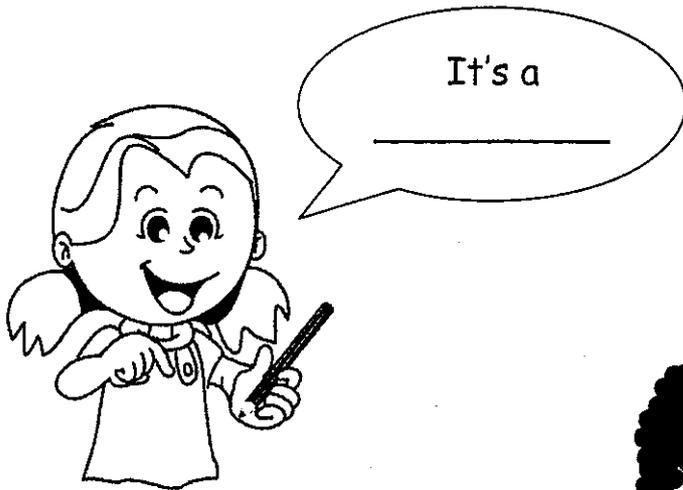


notebook



pencil

③ Look at the pictures and complete the information:



Obs: A and An

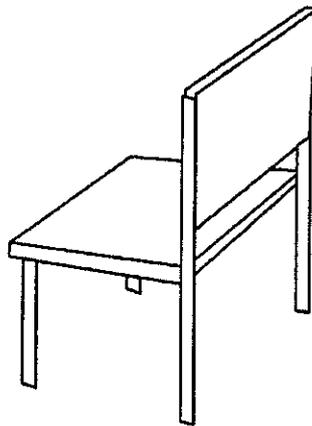
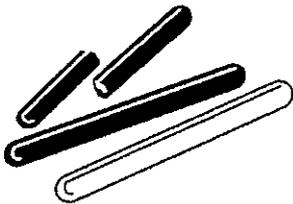
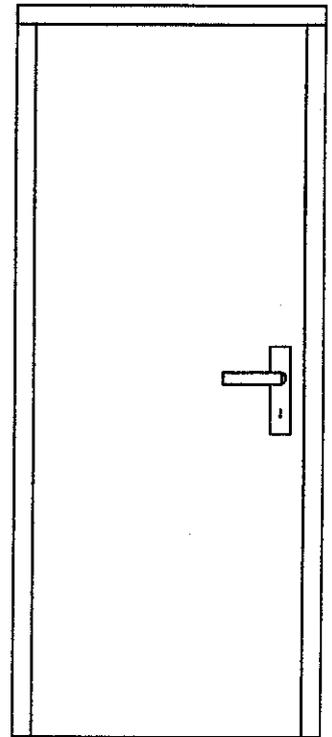
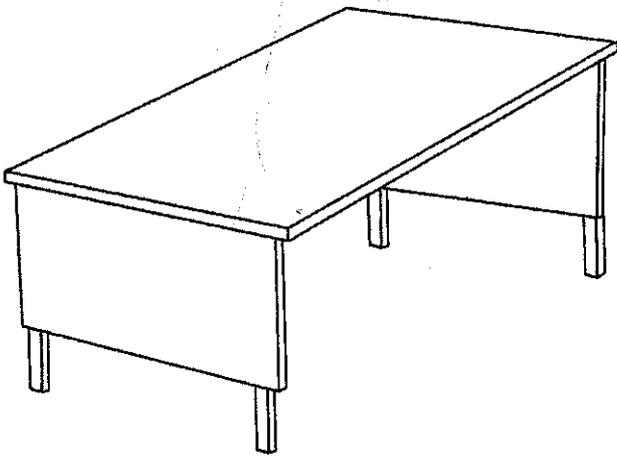
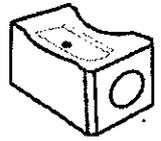
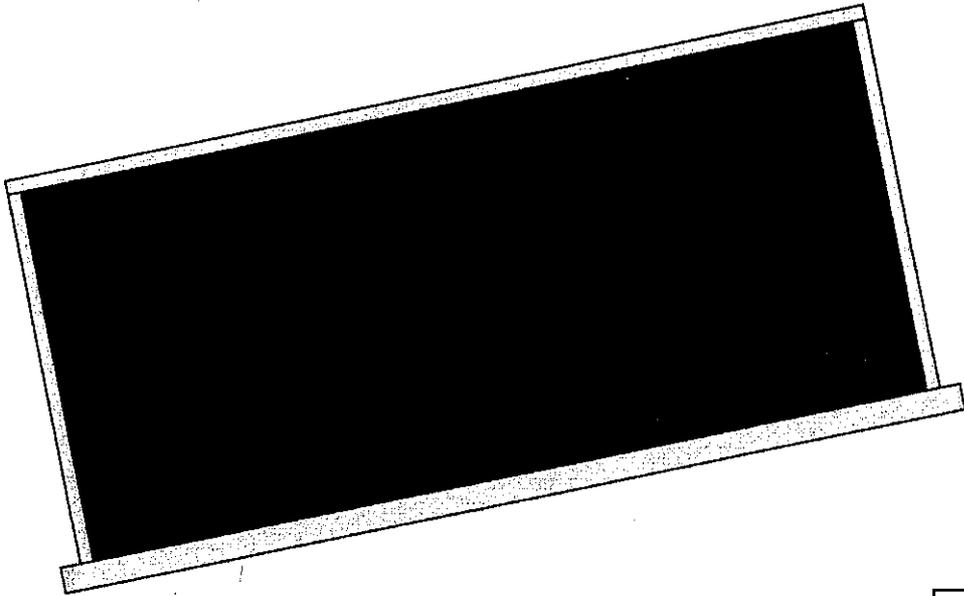
A pencil. (consonant sound "p")

An eraser. (vowel sound "e")

LESSON 2

① What is it? Write the names next to pictures:

board table door chair crayons sharpener



2 Answer the questions:



What is it?



It's a _____



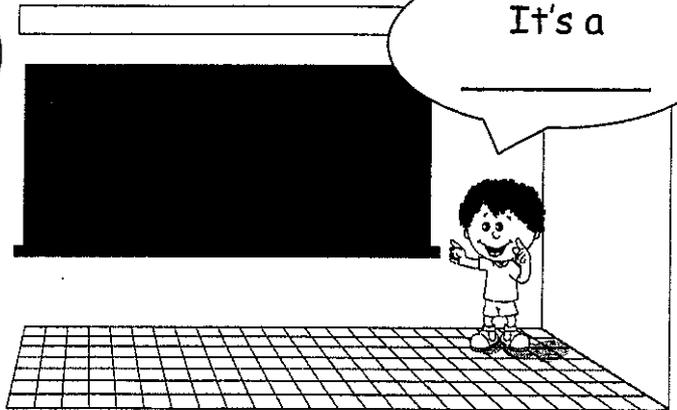
_____ is it?



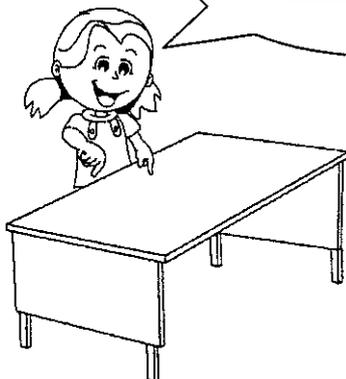
It's a _____



_____ is it?



It's a _____



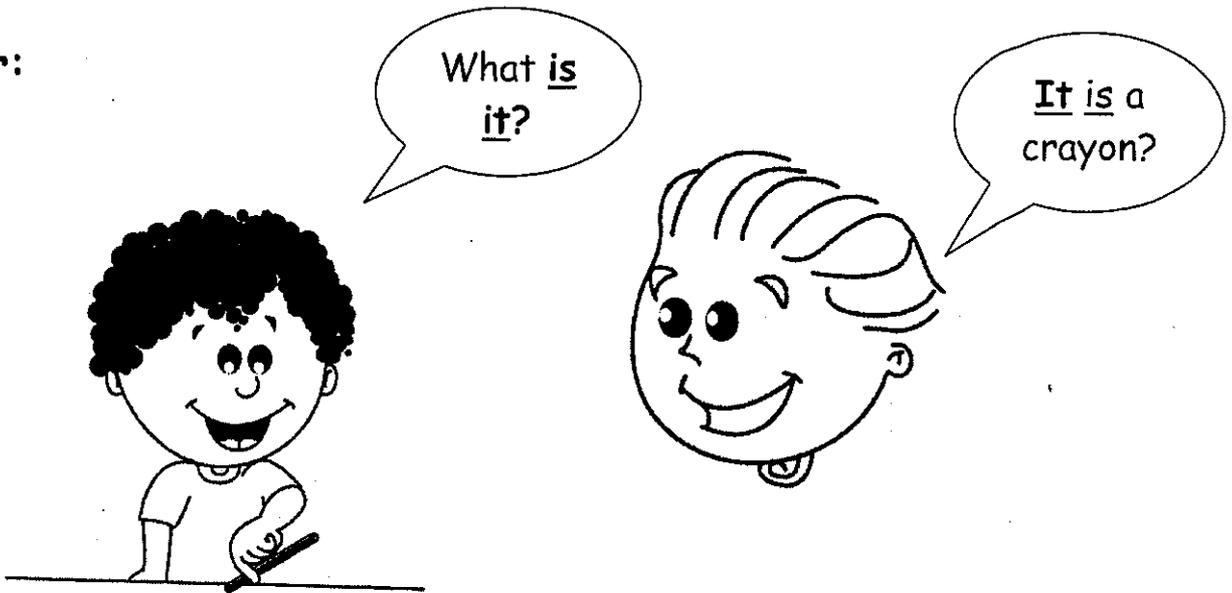
What _____ it?



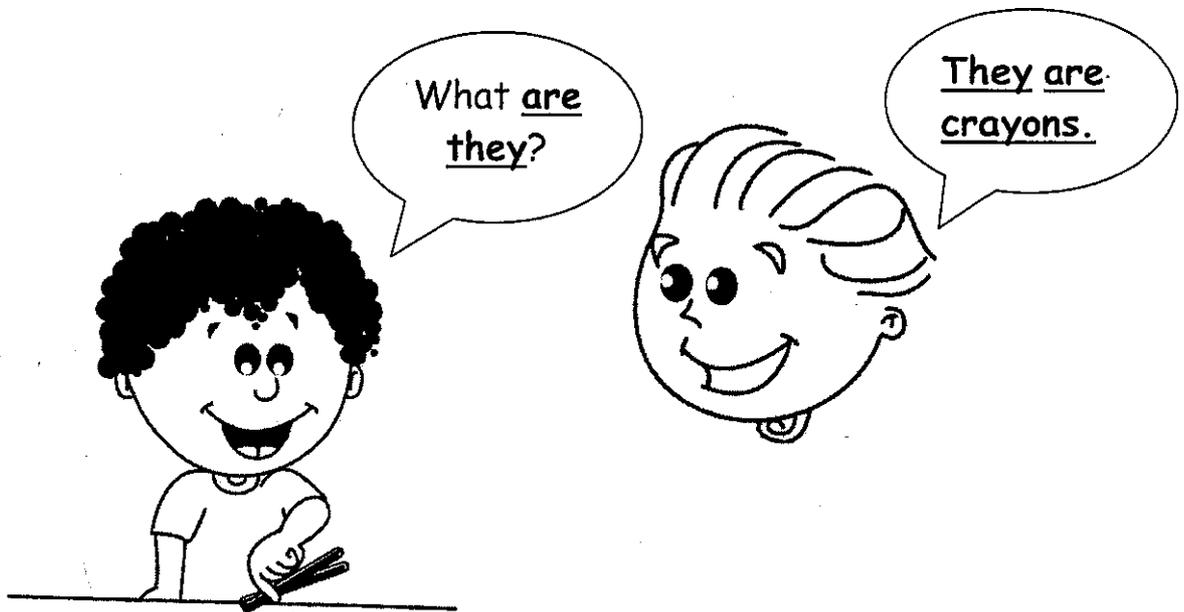
It's a _____

Pay attention!

Singular:



Plural:



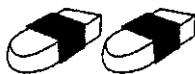
③ Answer the questions:

A: What is it?



B: _____.

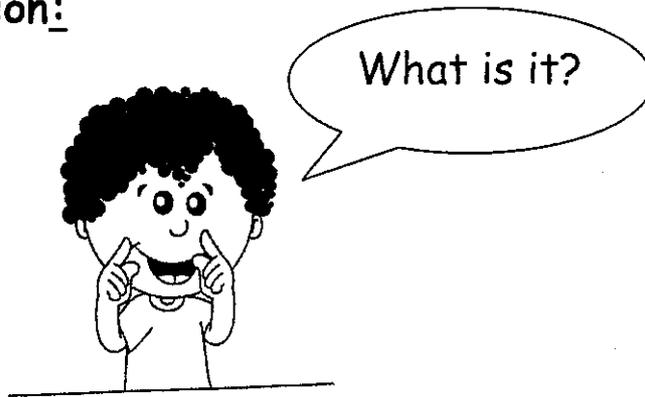
A: What are they?



B: _____.

LESSON 3

① Answer the question:



It is a _____.



It is a _____.



It is a _____.



It is a _____.

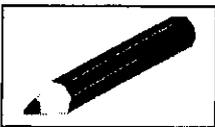


It is a _____.

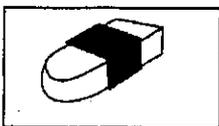


It is a _____.

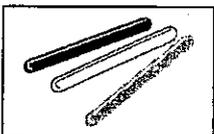
② Match the objects to the words:



They are crayons.



It's a pencil.



It's a pen.



It's an eraser.

Homework

① Write the words three times:

pencil

pen

notebook

eraser

book

crayons

board

table

door

② Write the sentences in the plural:

Example:

It is a crayon.

They are crayons.

a) It is a table.

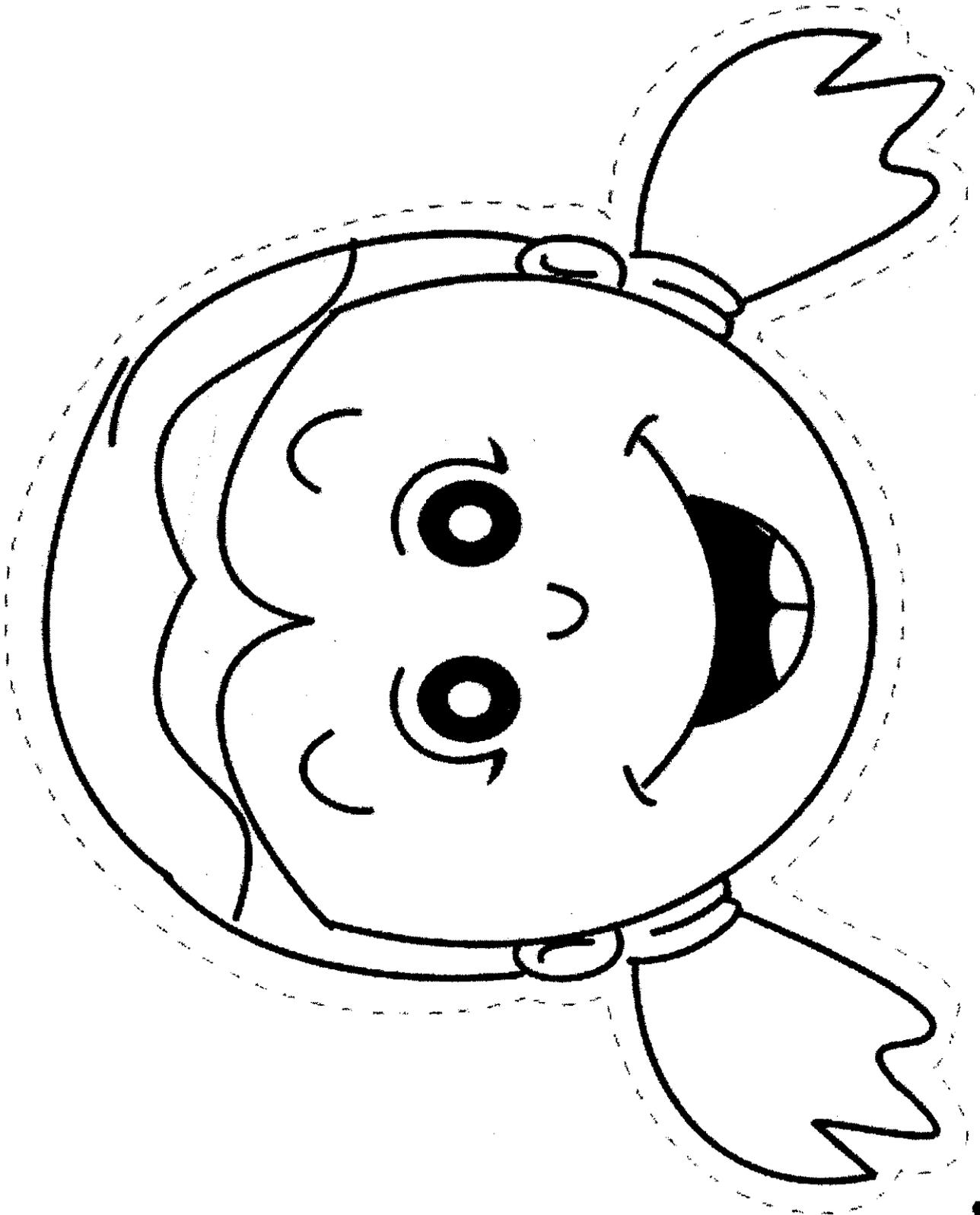
b) It is a pencil.

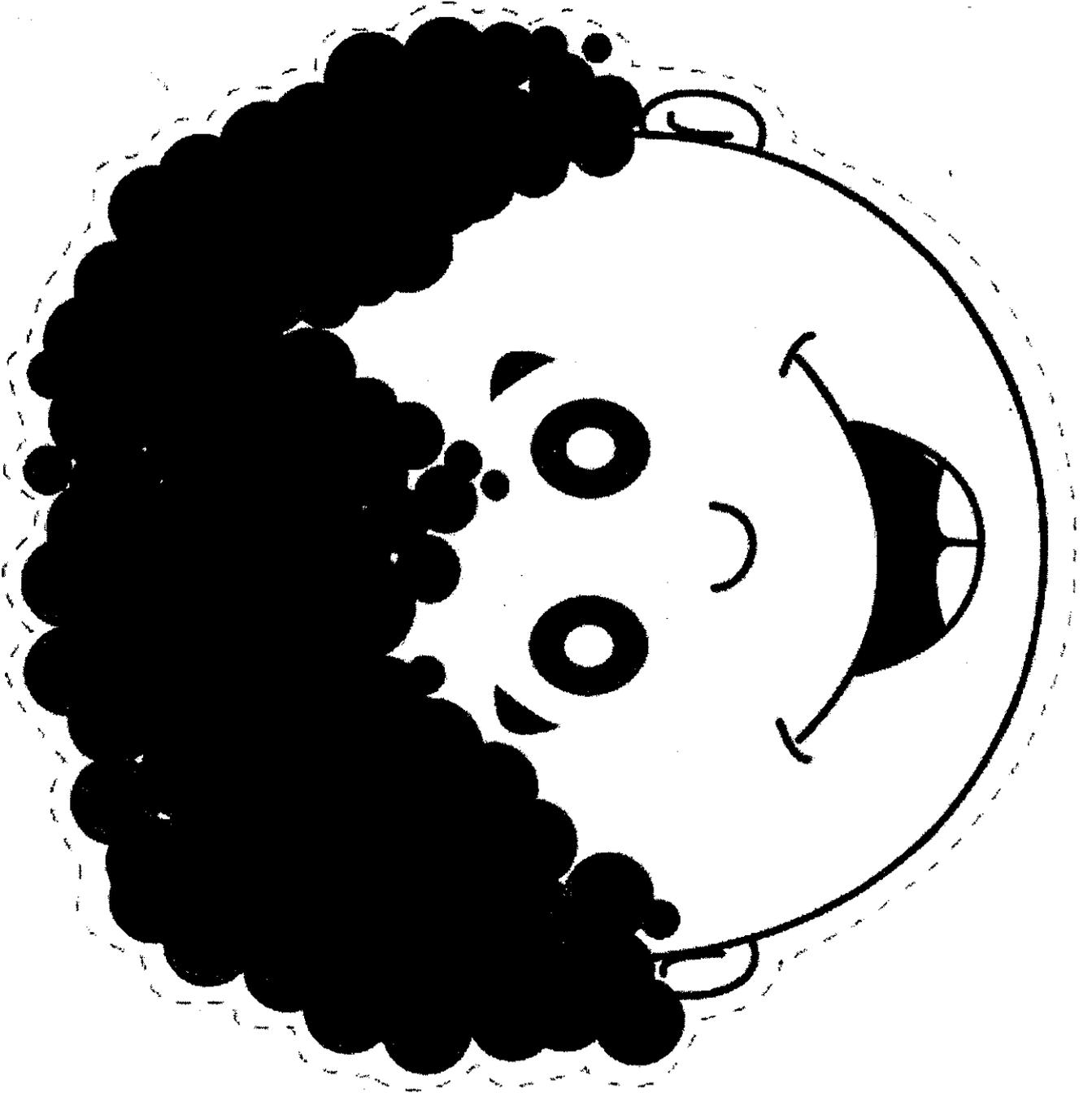
c) It is a pen.

Let's celebrate!

It's carnival!

Color and cut the masks. Then play with them:



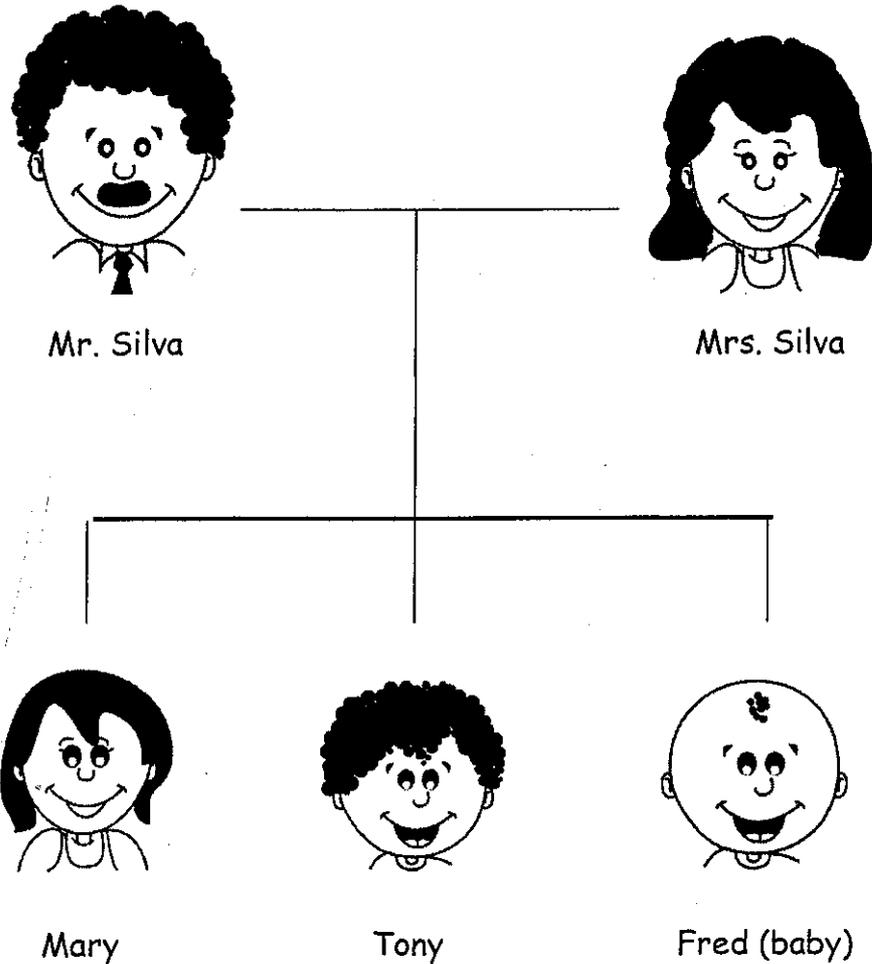


Unit 2:

LESSON 1

Let's Review!

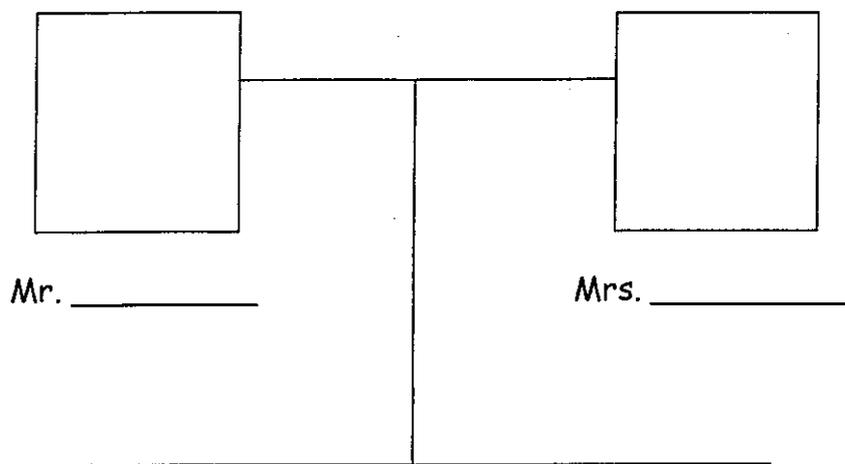
Tony's family tree:



① Complete these sentences according to Tony's family tree:

- 1) Mr. Silva is Tony's _____.
- 2) Mrs. Silva is Tony's _____.
- 3) Mary is Tony's _____.
- 4) Fred is Tony's _____.

② Now draw your family tree:



③ Complete these sentences according to YOUR family tree:

1) _____ is my _____.

2) _____ is my _____.

3) _____ is my _____.

4) _____.

5) _____.

LESSON 2

① Match the pictures to the **COMMANDS**:



● **Sit down.**



● **Open your notebook.**



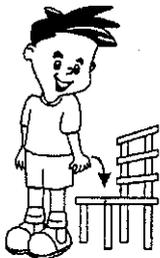
● **Close your book.**



● **Be quiet.**



● **Open the door.**

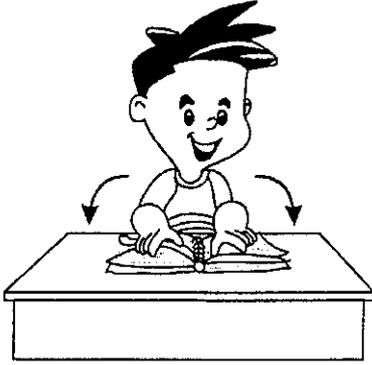


● **Stand up.**



● **Close your book.**

② Now write the commands according to the pictures:

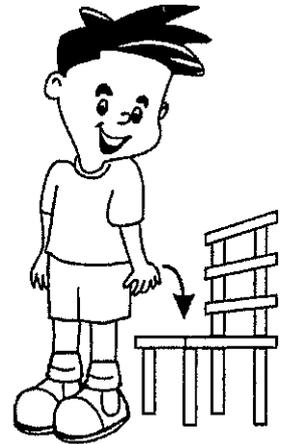




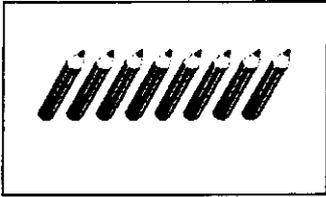




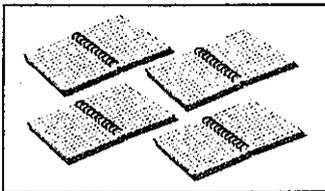




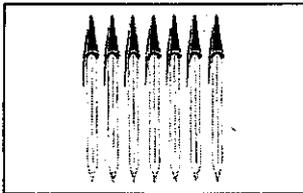
3 Write how many school objects are there and their names:



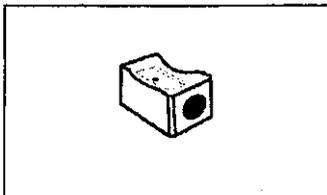
_____ pencils.



_____ notebooks.



_____ .



_____ .

LESSON 3

① Write the vocabulary that corresponds to the letters:

The crossword puzzle grid contains the following letters and bold letters:

- C** is above a vertical word of 2 letters.
- A** is above a horizontal word of 4 letters.
- H** is to the left of a horizontal word of 4 letters.
- L** is to the left of a vertical word of 4 letters.
- E** is above a vertical word of 4 letters.
- G** is above a vertical word of 3 letters.
- I** is above a horizontal word of 3 letters.
- F** is above a horizontal word of 3 letters.
- B** is to the left of a horizontal word of 4 letters.
- N** is to the left of a vertical word of 4 letters.
- D** is above a vertical word of 2 letters.
- K** is to the right of a horizontal word of 4 letters.
- M** is to the left of a horizontal word of 5 letters.
- J** is to the left of a horizontal word of 5 letters.

② Now rewrite the names according to the letters:

a _____

c _____

e _____

b _____

d _____

f _____

h _____

j _____

g _____

i _____

k _____

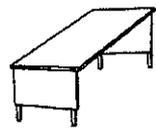
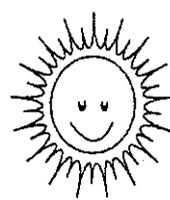
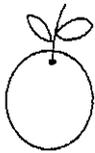
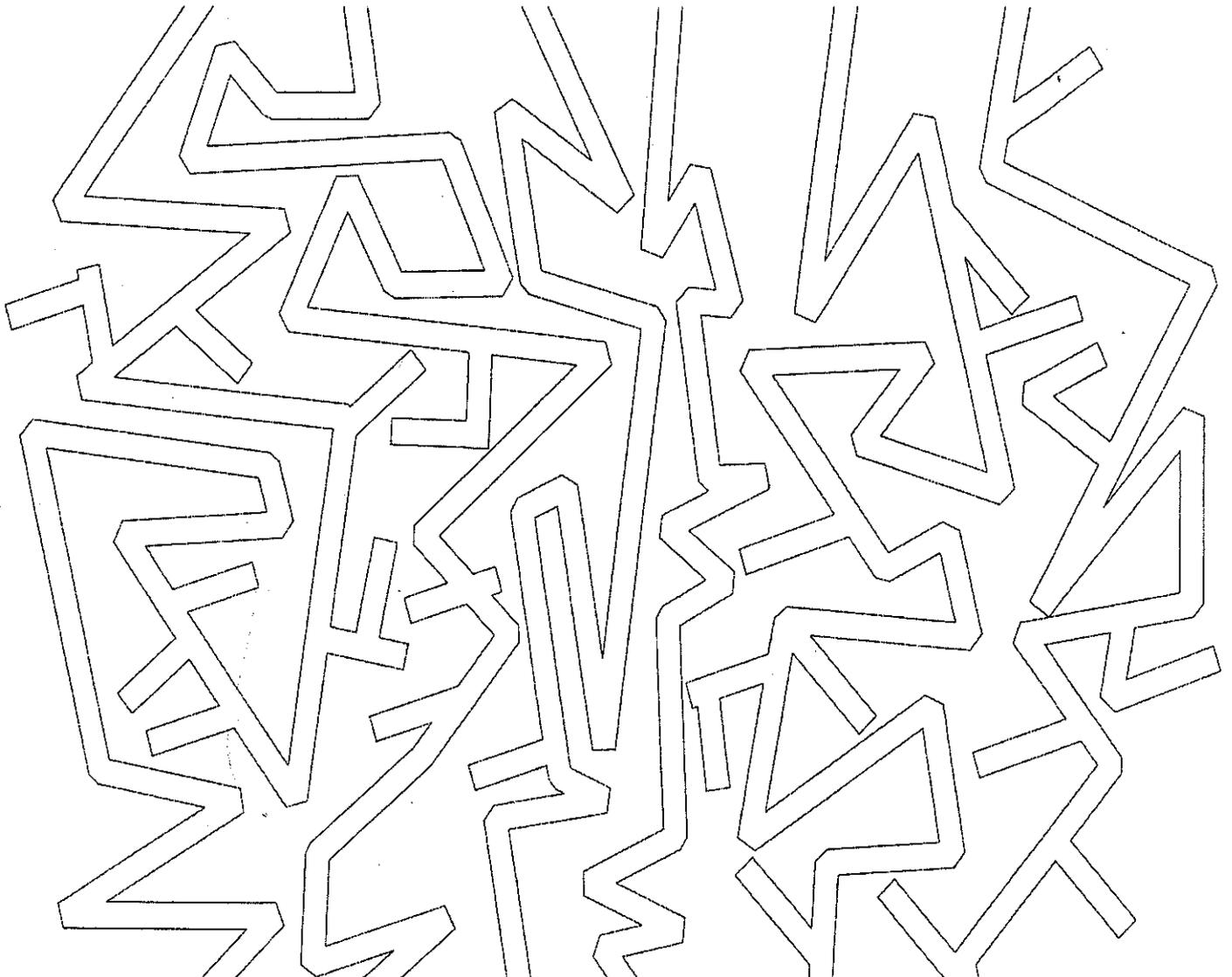
m _____

l _____

n _____

3 Match the letters to the appropriate pictures:

O P Q R S T



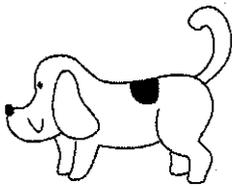
The Alphabet

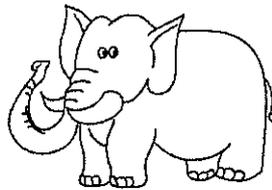
④ Write the names following the alphabet letters:

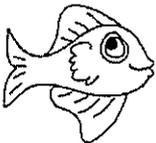


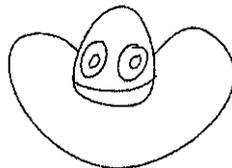




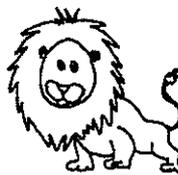


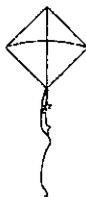




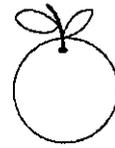




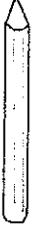


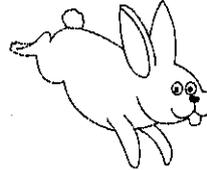




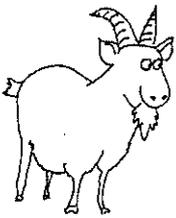




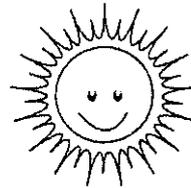


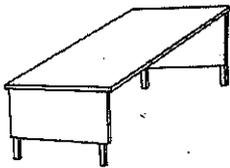
























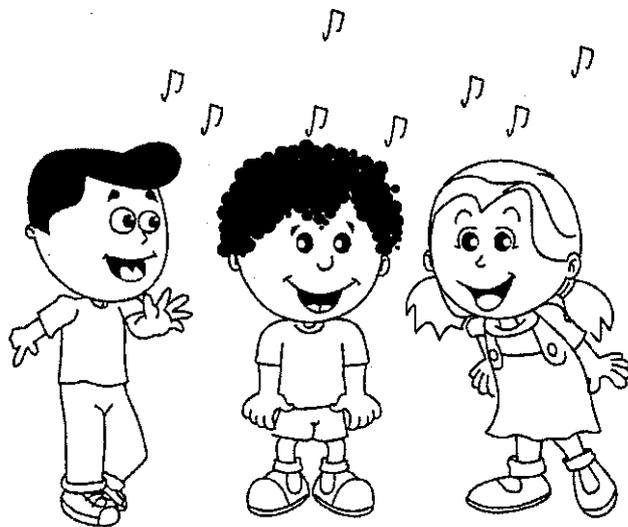
Let's Sing!



A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T U
V W X Y and Z.

Now I Know my ABC

**Why don't you
sing with me?**



Homework:

① Write the vocabulary 3 times:

father

Sit down.

Be quiet.

Close your books.

mother

Stand up.

Come in.

Open you books.

brother

apple

bird

cat

dog

sister

elephant

fish

goat

hat

indian

juice

kite

lion

mango

notebook

orange

pencil

queen

rabbit

sun

table

umbrella

violin

watch

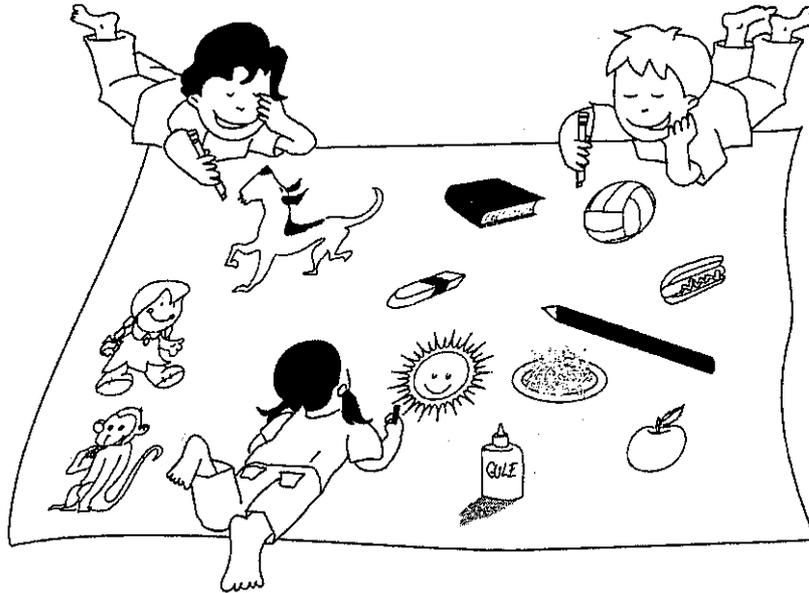
x-ray

yo-yo

zebra

Class Project

► Let's prepare a poster!



► Make a list of the vocabulary you learned to prepare your group's poster by drawing or sticking pictures from magazines:
