

O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO¹

Ana Paula de Lima²

RESUMO

Este artigo relata experiências de ensino de inglês para crianças e considerações acerca da motivação no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Foi constatado que o professor de inglês deve ser proficiente na língua, conhecer e respeitar as características das crianças para que o trabalho seja satisfatório. Discutimos, ainda, a formação dos professores e problemas relativos ao ensino de línguas em nosso país. Esperamos, com este trabalho, contribuir com as pesquisas na área de ensino de língua estrangeira para crianças, além de apontar a necessidade de mais pesquisas sobre a utilização de livros didáticos e a avaliação nas aulas de inglês para crianças.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Estrangeira para crianças. Motivação. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

No quarto ano do curso de Letras da UFSCar, penúltimo ano da graduação, inicia-se o estágio de Língua Estrangeira (doravante LE), por intermédio da disciplina *Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional em Língua Inglesa I*. No segundo semestre de 2007, quando cursei a disciplina, além de assistir às aulas teóricas, tínhamos que desenvolver um mini-curso de Língua Inglesa (doravante LI) com duração de 30 (trinta) horas.

Tivemos a oportunidade de escolher o tipo de mini-curso que iríamos ministrar, a instituição em que realizaríamos as atividades e a faixa etária com a qual queríamos trabalhar, assim como defende Abrahão (2000/2001). Como eu já possuía algumas inquietações com relação ao ensino de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC), optei por desenvolver o mini-curso em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Rio Claro (SP), com alunos de 5-6 anos de idade.

Mesmo que, de maneira geral, o resultado do mini-curso de LI desenvolvido com as crianças daquela escola tenha sido positivo, observei, ao escrever e reler os relatórios de cada um dos encontros, que algumas atividades não as motivavam. Pensando em desenvolver o mini-curso no semestre seguinte, busquei na teoria alguns elementos que, somados à minha experiência anterior, pudessem melhorar essas atividades e o mini-curso como um todo.

Dessa maneira, após algumas leituras teóricas e modificações no material, o mini-curso de LI foi realizado novamente no primeiro semestre de 2008, com alunos da mesma faixa etária, porém na Unidade de Atendimento a Crianças (UAC), órgão vinculado à Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC) da Universidade Federal de São Carlos.

Baseada nesses mini-cursos, desenvolvi minha monografia de conclusão de curso, relatando minhas experiências como professora, descrevendo e avaliando os materiais elaborados, e apresentando propostas de alteração para serem efetuadas no segundo mini-curso ministrado, após leituras e discussões com professores e colegas de classe.

No referido trabalho, analisei o contexto de ensino de LI para essa faixa etária, a fim de compreender os fatores que devem ser levados em consideração ao se propor o ensino de LE na Educação Infantil. Durante minha prática, pude observar que tipos de atividades deveriam ser propostas a fim de tornar o ensino-aprendizagem de LEC significativo e analisei o envolvimento dos alunos com as diferentes atividades propostas nos mini-cursos. As leituras possibilitaram, ainda, traçar o perfil dos professores da área.

Neste artigo, mostro, de maneira sucinta, o arcabouço teórico utilizado na pesquisa, os trabalhos realizados nos dois mini-cursos, e minhas reflexões acerca da minha própria prática e do que é ensinar LI para crianças.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DO ENSINO DE LEC

Para iniciar o planejamento dos mini-cursos, foi necessário, primeiramente, conhecer a literatura acerca do ensino de LEC. Nas pesquisas da área, são recorrentes as discussões sobre a melhor idade para se iniciar o ensino de LE, bem como a mostra das dificuldades encontradas por professores e alunos nas aulas de LI da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

De acordo com Castro (1996), acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna (doravante LM). Porém, de acordo com o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma LE na fase de alfabetização contribui para o aprendizado da primeira língua.

Outros autores também acreditam que as crianças apresentam algumas vantagens com relação ao adulto (HATCH, 1983; MCLAUGHLIN, apud ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001) e teorias defendem que o ensino de LEC seja viável, como, por exemplo, a hipótese do período crítico (LENNENBERG, apud ASSIS-PETERSON; GONÇALVES 2000/2001), que estabelece que há um período fixo de até, aproximadamente, 10 anos de idade, durante o qual o aprendizado de uma LE ocorre naturalmente.

As pesquisas sobre as janelas de oportunidade também tentam provar que o aprendizado de línguas após essa idade é mais difícil e carregado de sotaque. De acordo com um artigo sobre a construção do cérebro, publicado por Sharon Begley na Revista Newsweek, em 1996, um bebê tem capacidade de ouvir e identificar fonemas de diferentes línguas, no entanto, entre o sétimo e o décimo mês de vida, a criança passa a articular sons que correspondem a fonemas da LM. Na medida em que a criança cresce, os circuitos neurais vão se fechando para a LM, o que dificulta a identificação de fonemas de outras línguas. Afirma-se que está provado cientificamente que é mais fácil começar a aprender uma LE na primeira infância.

No entanto, alguns pesquisadores consideram que aprender uma LE na infância pode não ser adequado. Segundo pesquisas apresentadas por Lightbown e Spada (2006), mesmo que a pronúncia nativa seja, de maneira geral, inalcançável para aqueles que começam a aprender línguas mais tarde, aprendizes mais velhos conseguem obter níveis de proficiência mais altos. Esse dado alerta para a importância de se pensar cuidadosamente sobre os objetivos de se ensinar línguas antes de concluir a necessidade de ensiná-la o quanto antes, visto que adquirir a pronúncia nativa não é a meta de todos os aprendizes.

De acordo com Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001) acredita-se que, no Brasil, o ensino de LE seja mais produtivo na pré-adolescência ou na adolescência:

Pesquisas mostram que, em contextos formais de ensino, nos quais as crianças recebem poucas horas de ensino por semana, aprendizes que

começaram mais tarde (idade de 10, 11 e 12 anos) alcançaram rapidamente aqueles que começaram mais cedo (p. 23).

As autoras afirmam, ainda, que se os professores não forem qualificados e os métodos apropriados, as crianças podem perder o interesse pelo estudo de línguas. Entretanto, embora haja discordâncias acerca da viabilidade de se ensinar LE na infância, podemos observar que o interesse pelo ensino de LEC em nosso país, em especial de LI, tem sido crescente (ROCHA, 2008; RAMOS e ROSELLI, 2008; SCARAMUCCI, COSTA E ROCHA, 2008; entre outros). Nesse sentido, faz-se importante compreender porque pais, professores, coordenadores e diretores acreditam que quanto antes se iniciar o aprendizado de uma LE, melhor.

2 O INTERESSE PELO ENSINO DE LEC E ALGUNS PROBLEMAS DA ÁREA

O ensino de LE sempre teve grande ênfase no Brasil, desde o período colonial, em que as disciplinas dominantes eram o grego e o latim (LEFFA, 1998/1999), até os dias atuais, com o ensino predominante da LI. De acordo com Abreu-e-Lima (2004), o ensino de LE é bastante valorizado em nosso país e é objeto de estudo de várias pesquisas nas áreas de Linguística Geral, Linguística Aplicada e Educação.

Atualmente, o interesse no ensino-aprendizagem de LEC tem sido crescente e mundial (ROCHA, 2008). Tendo o Inglês o (controverso) papel de língua universal ou internacional (MCKAY, 2006), explica-se a forte tendência para que seu aprendizado inicie-se cada vez mais cedo.

Abreu-e-Lima (2004) corrobora com essa idéia, afirmando que “a língua inglesa é utilizada como código lingüístico nos meios de comunicação e de informática, no meio acadêmico e no turismo” (p. 36). Se analisarmos a pesquisa realizada por Santos (2005), podemos notar que há um consenso entre as falas dos pesquisadores acima citados e os professores, pais e alunos (participantes de sua pesquisa) sobre o porquê de se ensinar LI, visto que os “participantes concordam que LI é importante porque faz parte do currículo escolar, está amplamente presente na área da computação e é útil para conseguir emprego, portanto, deve ser ensinada” (p.138).

No entanto, o ensino de LEC em nosso país enfrenta alguns problemas. Um deles surge quando não há consonância entre os objetivos da escola, dos professores, dos pais e dos próprios alunos, o que gera uma situação de insatisfação (ABREU-E-LIMA, 2004).

Para a autora, a escola que não possui uma abordagem específica para o ensino de línguas acaba delegando a tarefa de decidir os objetivos a serem atingidos ao professor, que, geralmente, por motivos não especificados, não tem facilidade em delimitar seus objetivos e as maneiras de atingi-los. Já os pais, que tem como objetivo principal oferecer aos filhos as melhores condições de desenvolvimento intelectual, muitas vezes não questionam, assim como os alunos, quais são os parâmetros e os objetivos que a escola pretende atingir. Nesse sentido, o fator relevante para o processo de ensino-aprendizagem de LE é que a escola determine os objetivos do ensino da língua-alvo a curto, médio e longo prazo, considerando aspectos essenciais ao processo, como o tempo dedicado ao seu ensino e a formação continuada de professores (SANTOS, 2005).

Pires (2004) afirma que a oferta do ensino de Inglês ou outra LE nas creches e escolas de Educação Infantil particulares é um diferencial e pode interferir na decisão dos pais quanto à qual escola matricular seus filhos. Tal fato mostra que a inclusão da disciplina não é, prioritariamente, norteadada por princípios educacionais. O mesmo revela a pesquisa de Santos (2005), no qual a LEC nas séries iniciais do EF na rede pública de sua cidade era parte de arranjos administrativos:

[...] como havia a necessidade de implantação de hora-atividade para os pedagogos prepararem suas aulas, e alguém deveria se responsabilizar pelos alunos, a Secretaria Municipal de Educação optou pelo oferecimento de concurso público para Licenciados em Letras. Assim, foram contratados professores para assumir as aulas de LI e Artes, na EI e séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a distribuição da carga horária (uma aula semanal para cada disciplina). Notoriamente, a decisão parece não ter sido norteadada apenas por princípios educacionais, ou solicitação da comunidade (pedido dos pais), mas também por decisões de cunho burocrático. (SANTOS, 2005, p. 19)

Outra grande preocupação acerca do ensino LEC refere-se à formação de professores para atuar nessas séries: segundo pesquisa realizada por Pires (2004) o professor que possui o conhecimento de LI, mas não tem preparo para atuar com crianças, pode fazer com que a criança tenha aversão à língua; e o professor que desenvolve atividades agradáveis para as crianças, mas comete erros de pronúncia e gramática pode levar as crianças a tomarem esses erros como verdade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas no Diário Oficial da União em 2006, o pedagogo é o profissional qualificado para formar alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de poder atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No entanto, embora tenha instrução didático-pedagógica para trabalhar com crianças, os pedagogos não recebem formação para desenvolver sua competência linguística em LI e nem para ensiná-la (SANTOS, 2005). Para a autora, a ideia de que “não se precisa saber muito Inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada” é equivocada, e o profissional que deseja trabalhar com essa faixa etária deve ser especializado na língua que pretende ensinar.

O domínio do uso da LE que se intenciona ensinar, bem como da Língua Portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de compreensão e produção de textos, deve ser um dos objetivos do Curso de Letras, de acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, publicado no Diário Oficial da União em 2001. O curso de Letras deve, ainda, contribuir, entre outras coisas, para a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”; a “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional”; e “o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”.

Em contraste com o curso de Pedagogia, a graduação em Letras centra-se na Linguística, porém carece de enfoque metodológico para lidar com crianças (SANTOS, 2005). No entanto, mesmo apresentando problemas com relação às estratégias pedagógicas para lecionar para crianças, algumas pessoas acreditam que o graduado em Letras é o profissional adequado para ministrar as aulas de LI na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo visto a crescente inclusão da LI nos segmentos acima citados e a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, faz-se necessário pensar em alternativas para que o professor sinta-se realizado ao cumprir da melhor maneira seu papel, bem como ao melhorar a qualidade de ensino dos alunos.

Assim, talvez a melhor opção seja incluir nos cursos de licenciatura em Letras, disciplinas de caráter optativo que dêem o embasamento teórico necessário para

aqueles que pretendem atuar nessas séries, visto que a Universidade deve, segundo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, atender às necessidades educativas da sociedade. Enquanto os cursos de Letras não se adaptam a essa nova necessidade, um caminho para os professores que já trabalham com o ensino de LI para crianças é buscar o trabalho colaborativo com pedagogos, que podem contribuir na escolha dos meios mais adequados para ensinar crianças.

Além da questão relacionada à formação insuficiente dos profissionais que atuam na área de ensino de LEC, pesquisas apontam outras dificuldades vivenciadas, especialmente pelos professores, em sala de aula e fora dela.

Outros problemas dessa modalidade de ensino, não menos importantes do que os já citados, referem-se à adoção ou não do livro didático, recurso que tem grande influência na vida do professor (HOLDEN; RODGERS, apud RAMOS; ROSELLI, 2008); à falta de tempo para trabalhar com LEC, que pode afetar a relação entre o professor e os alunos (SANTOS, 2005; SHIMOURA, 2005; entre outros) e à escassez de pesquisas sobre avaliação no ensino de LEC (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008).

3 O QUE PODEMOS FAZER?

Após apontar os problemas recorrentes ao ensino de LEC, tais como a falta de formação adequada dos professores, a capacitação incompleta, a utilização ou não de livro didático, o pouco tempo destinado às aulas de LI, a desvalorização do professor e da disciplina, entre outros, surge uma questão: O que podemos fazer?

Considerando que a implantação do ensino de LEC na Europa fracassou na década de 60 do século passado, principalmente por apresentar objetivos mal delineados, e que no Brasil inexistem parâmetros oficiais que ofereçam diretrizes específicas para a condução do referido ensino de forma mais efetiva (ROCHA, 2008), alguns autores reconhecem que a insatisfação que enfrentamos no contexto educacional brasileiro se deve à não consonância de objetivos da escola, dos professores, dos pais e dos próprios alunos (ABREU-E-LIMA, 2004) e alertam sobre a necessidade de se ter em mente os objetivos do ensino de LI, bem como o que realmente se espera dos alunos, a fim de que as aulas se desenvolvam de forma a contemplar a realização desses objetivos propostos (SANTOS, 2005). Vale ainda ressaltar a importância do professor para a concretização dos objetivos do curso,

uma vez que ele deve observar as manifestações negativas e positivas em sala de aula a fim de descobrir a melhor forma de trabalhar com aquele grupo específico (ABREU-E-LIMA, 2004).

Traçar os objetivos do curso envolve considerar o que será ensinado para as crianças, como e para quê será ensinado. Assim, baseados no terceiro pressuposto de Krashen (1982), segundo o qual não deve haver necessidade de se decorar regras gramaticais na aquisição de uma língua, e muito menos de se treinar a língua por meio de exercícios de repetição, podemos considerar que a parte formal da linguagem deve estar subordinada ao sentido em situações de uso propositado da língua e, portanto, também em situações de ensino da mesma (ROCHA, 2008).

Para Santos (2005), o Inglês a ser ensinado às crianças deve ser útil, ou seja, deve ser uma língua a qual as crianças possam utilizar no cotidiano de forma a auxiliá-las a compreender seu papel de indivíduos participantes do mundo multilíngue em que vivemos e, nas palavras de Rocha (2008):

[...] ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com a visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngüe, pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos, a fim de fortalecer sua auto-estima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino. (p. 20)

Tendo esses objetivos centrais no ensino de LEC e rejeitando a concepção de que ensinar Inglês para crianças é uma tarefa fácil, bem como a pressuposição de que as crianças só aprendem uma linguagem simples, destituída de qualquer complexidade, a autora propõe que o ensino ocorra embasado nos gêneros discursivos.

Para a autora, o ensino de LEC deve orientar-se por práticas sociais de linguagem que estejam, inicialmente, mais próximas dos gêneros cotidianos conhecidos pela criança, como as brincadeiras, as cantigas e as histórias. A autora acredita que:

Ao envolver-se no mundo da imaginação criado pelos gêneros representativo de ações sociais de seu cotidiano, a criança ensaia papéis, adquire conhecimentos (também na LE) e desenvolve atitudes que são necessários para sua participação naquela situação social, (p. 25)

Rocha defende, ainda, a criação de agrupamentos de gêneros que se encontram relacionados aos três sistemas de atividades: os gêneros que fazem brincar, os gêneros que fazem cantar e os gêneros que fazem contar.

Shimoura (2005), também defende o trabalho com gêneros e substitui o livro didático por livros de história infantil. Para a autora, o livro de história infantil proporciona um trabalho contextualizado, no qual os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com textos autênticos em situações reais de interlocução. A autora explica que em seu trabalho:

[...] a história infantil, como gênero, é utilizada como um mega instrumento, proporcionando o trabalho com a língua estrangeira de modo que esta seja inserida num contexto e numa situação concreta. A língua não é trabalhada de modo isolado e, sim, de forma contextualizada. A apropriação de vocabulário não se dá em orações ou palavras isoladas, e, sim, com enunciados concretos, contextualizados, que carregam sentido e são ouvidos e (re) produzidos durante as interações verbais reais. A história infantil trata de situações sociais e a criança aprende o que deve ou pode ser dito em determinada situação ou atividade social nelas inseridas, produzindo, assim, linguagem. (p. 42)

Ambas as autoras, Rocha (2008) e Shimoura (2005), enfatizam a importância das atividades sociais, definidas como “um momento de ação dentro de um determinado contexto, com uma organização e linguagem, que, como gênero, define o que deve ou não se dito” (SHIMOURA, 2005, p. 43), e defendem a utilização de brincadeiras e jogos para o ensino de LEC.

Rocha destaca, ainda, a necessidade de serem estudadas as formas mais propícias de se motivar crianças a aprender uma LE e de se abordar as habilidades, o vocabulário e a gramática no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as características das crianças.

Nessa mesma linha, Augusto-Navarro (2007), ao descrever as características do material didático utilizado em um curso de LEC que coordena, enfatiza a importância de que sejam utilizados materiais autênticos e que em sua visão a autenticidade não está apenas no fato do material ser real (não ter sido desenvolvido para a utilização em salas de aula de LE), mas em ser verossímil, fazendo parte do universo do aprendiz, trazendo temas que lhes interesse.

4 APRESENTAÇÃO DOS MINI-CURSOS

A seguir apresento os mini-cursos desenvolvidos como atividades prático-pedagógicas no curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, bem como avalio as atividades propostas nos dois momentos. Ressalto que, no primeiro mini-curso, desenvolvido em 2007, animada com a idéia de ensinar LEC, agi baseada, principalmente, na minha competência implícita, “constituída de intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 20).

Num segundo momento, refletindo sobre minha prática e buscando entender os resultados que obtive nessa primeira experiência de ensino de LEC para que, posteriormente pudesse agir de forma consciente, aprofundei minhas leituras acerca desse tipo de ensino no Brasil, além de pesquisar a importância da motivação no ensino de LE (Cf. CAMPOS-GONELLA, 2007) e do papel do professor reflexivo (Cf. ABRAHÃO, 2000/2001; ASSIS-PETERSON, 1998/1999; MONTEIRO, 1996; MOITA LOPES, 1996).

5.1 O mini-curso desenvolvido em 2007

O mini-curso de Inglês para crianças foi realizado numa escola municipal localizada na zona oeste, bairro central e residencial da cidade de Rio Claro, interior de São Paulo.

As atividades foram realizadas com alunos entre 5 e 6 anos de idade que cursavam o Pré III no período da tarde na escola acima mencionada e ainda não haviam tido nenhum contato formal com a LI. A fim de cumprir a carga horária estabelecida pela disciplina Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional em Língua Inglesa I (30 horas), as aulas foram ministradas duas vezes por semana em 2 (duas) turmas distintas (A e B), sendo que cada turma, composta por 24 (vinte e quatro) alunos, teve um total de 15 horas de aula.

O objetivo central do mini-curso era ensinar alguns aspectos gerais da LE (Inglês) para crianças. As atividades planejadas tinham como objetivo: a) permitir que os alunos entrassem em contato a LE (Inglês), de forma contextualizada e significativa; b) fazer com que os alunos fossem capazes de reconhecer um determinado vocabulário em LI e aprender algumas estruturas coerentes com sua idade e interesses, partindo das considerações apresentadas pela coordenadora da

escola e da literatura sobre ensino de LEC; c) levar os alunos a se expressarem oralmente em LI, a fim de que pudessem se comunicar com os demais alunos e com a professora; d) trabalhar as habilidades orais (*Listening* e *Speaking*) por meio da utilização de recursos visuais (ex: *flashcards*) e auditivos (ex: músicas); e) respeitar as características específicas dessa faixa etária e utilizá-las de maneira positiva no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (CAMERON, 2001; LEVENTHAL, 2006, dentre outros).

Como os alunos ainda não eram alfabetizados em LM, as atividades de *Reading* e *Writing* se restringiram à cópia e identificação de algumas palavras referentes ao vocabulário estudado. Os alunos se mostraram pouco motivados em tais atividades, o que comprava a importância da oralidade nas aulas de LEC, como apontam vários autores (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; dentre outros).

Todos os assuntos selecionados e atividades propostas levaram em consideração a necessidade de se ensinar algo relevante para os alunos e que os motivasse a participar e se comunicar na língua alvo (ALMEIDA FILHO, 2007).

De acordo com Batstone (1994), o aluno aprenderá a LE de maneira mais fácil se ele conseguir construir sentidos com a mesma. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a aprendizagem seja significativa para os alunos e uma das maneiras de promover atividades relevantes é trabalhar com tópicos familiares para eles, levando em consideração suas experiências de vida. Assim, o conteúdo selecionado para o mini-curso teve como característica partir da criança para o universo que a cerca (ABREU-E-LIMA, 2004).

Os materiais selecionados para o mini-curso foram: dedoches da Turma da Mônica³, fitas de vídeo da coleção *Magic English*⁴, CDs, cartolinas, cartazes, lápis de cor, papéis coloridos, filtros de papel para a confecção de fantoches e máscaras e materiais xerocados. Os alunos foram avaliados continuamente, levando em consideração sua participação em aula e a realização das atividades propostas. Para acompanhar o desenvolvimento do aluno, foi montado um portfólio, no qual as atividades eram arquivadas em plásticos e colocadas em pastas, que ao final do semestre foram entregues às crianças.

5.1.1 A avaliação das atividades desenvolvidas em 2007

Analisando os registros das aulas no diário da observadora, nos relatórios de estágio, nas atividades desenvolvidas pelos alunos e os portfólios de cada um deles, que permitiram acompanhar a sua evolução no decorrer do mini-curso, notei a necessidade de rever o material, a fim de que os alunos ficassem mais motivados e aproveitassem melhor as aulas de LI. A Tabela 1 apresenta um resumo das atividades desenvolvidas durante o mini-curso e o envolvimento dos alunos de cada turma, segundo a avaliação que fiz.

O envolvimento, ainda que um conceito relativo em sua gradação, reflete a maneira como eu, enquanto professora-pesquisadora, visualizei a relação dos alunos com cada uma das atividades propostas. Assim, atribui à minha percepção de envolvimento os seguintes conceitos:

1- nenhum envolvimento – para os casos em que os alunos não demonstraram interesse pela atividade, preferindo realizar outras tarefas propostas pela professora da turma ou conversar e brincar com os colegas;

2- pouco envolvimento – para os casos em que os alunos realizaram a atividade proposta, mas perderam o interesse rapidamente, muitas vezes sem terminá-la;

3- envolvimento satisfatório – para os casos em que os alunos realizaram completamente a atividade proposta;

4- muito envolvimento – para os casos em que os alunos realizavam completamente a atividade e ficavam tão envolvidos que não queriam parar. Nesses casos os alunos me pediam para retomar a atividade na aula seguinte.

TABELA 1: resumo das atividades desenvolvidas durante o mini-curso de 2007 e o envolvimento dos alunos de cada turma.

ATIVIDADES	TURMA A				TURMA B			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Utilização de dedoches para apresentar os personagens da turma da Mônica, tema do mini-curso.								
2. Atividade de reconhecimento das partes do corpo, em que os alunos, em pé, tocavam a parte do corpo pedida, respondendo ao comando: “ <i>Touch your...</i> ”, ou mexiam as partes do corpo respondendo ao comando “ <i>Shake your...</i> ”, dado por mim ou por outros alunos.								
3. Música envolvendo as partes do corpo.								

4. Registro escrito dos números de 1 a 10.									
5. Atividade em que os alunos tinham que contar as partes do corpo dos personagens do filme <i>Monsters Inc.</i> Não houve registro escrito.									
6. Registro escrito das cores: <i>Orange, Pink, Green, Blue, Red, Yellow</i> e <i>Purple</i> .									
7. Atividade em que os alunos tinham que completar as lacunas da folha de exercícios com o número de olhos, bocas, dedos, braços e mãos dos personagens do filme <i>Monsters Inc.</i>									
8. Música envolvendo as cores aprendidas. Os alunos acompanhavam a letra da música escrita na lousa e mostravam o lápis de cor correspondente.									
9. Atividade em que os alunos tinham que completar as lacunas da folha de exercícios com o número de olhos, nariz, boca, orelhas, braços, pernas e pés ilustrados nas figuras.									
10. Retomada da música envolvendo as cores aprendidas. Foram colados papéis coloridos na lousa na mesma sequência em que eles apareciam na letra da música. Ao invés de ler a letra da música na lousa, os alunos diziam a cor que viam representada pelos papéis. A atividade foi retomada em diversos momentos da aula.									
11. Atividade de reconhecimento da cor das roupas dos personagens da turma da Mônica.									
12. Atividade de reconhecimento das roupas estudadas. Após falar o nome de uma roupa em Inglês, o aluno que estivesse usando a peça do vestuário levantava da cadeira.									
13. Atividade em que os alunos tinham que pintar as roupas dos personagens da turma da Mônica de acordo com o que era pedido.									
14. Criação de roupas para os personagens da turma da Mônica irem a uma festa.									
15. Nesta atividade foram coladas na lousa figuras das roupas já aprendidas, em cores já trabalhadas: <i>Blue Jeans, Green T-shirt</i> , etc. Os alunos foram divididos em dois grupos e tinham como tarefa pegar a roupa pedida na lousa e pendurar em um varal que foi improvisado na sala, com barbante, numa altura adequada para as crianças. O grupo que pendurasse mais roupas corretas no varal seria o vencedor.									
16. Nesta atividade foram coladas na lousa seis bexigas com cores que os alunos já haviam aprendido. O aluno que respondesse a cor correta ganhava a bexiga. Foram trabalhadas as frases " <i>What color is this balloon?</i> ", e as cores <i>pink, blue, yellow, orange, green</i> e									

<i>purple.</i>								
17. Atividade de encenação em que os alunos interpretavam, baseados numa história contada anteriormente, os personagens da turma da Mônica, com a finalidade de praticar os cumprimentos: “ <i>Happy Birthday</i> ” e “ <i>Thanks</i> ”.								
18. Atividade em que os alunos deviam desenhar os animais que tinham em casa ou que gostariam de ter.								
19. Vídeo da coleção <i>Magic English</i> .								
20. Criação de um fantoche de Halloween.								
21. Criação de uma máscara de Halloween.								
22. Criação de uma mini fazenda.								

Esta Tabela, elaborada a partir de minhas observações durante a regência do mini-curso, da análise dos portfólios dos alunos e dos dados registrados no diário reflexivo e no relatório de estágio, mostra que o envolvimento dos alunos de ambas as turmas foi, na maioria das atividades, o mesmo. O envolvimento dos alunos das Turmas A e B coincidiram em quatorze das vinte e duas atividades propostas no mini-curso e relacionadas na Tabela 1 (atividades de 1 a 11, 14, 20 e 22). Nas demais atividades (atividades 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19 e 21) o envolvimento da Turma B foi menor que o envolvimento dos alunos da Turma A.

Se compararmos as atividades 1, 2, 3, 20 e 22, nas quais os alunos das duas turmas apresentaram muito envolvimento durante as aulas, podemos perceber que são atividades lúdicas, que capturam a atenção dos alunos. Essas atividades envolvem fantasia, como a utilização de dedoches; permitem que os alunos se movimentem, fazendo o reconhecimento das partes do corpo e interpretando a letra da música; possibilitam a produção oral, sendo que um aluno deve dar os comandos e os demais devem obedecê-lo; e também estimulam a criatividade dos alunos, com a produção dos fantoches e da mini fazenda.

O mesmo fato pode ser observado nas atividades 16, 17 e 21, nas quais os alunos da Turma A mostraram-se bastante envolvidos: os alunos ficam entusiasmados e querem responder a cor da bexiga para serem premiados; a encenação da festa de aniversário permite que o aluno interaja com os colegas utilizando as estruturas aprendidas; e a criação das máscaras, assim como a do

fantoches, permite que a criança crie o próprio brinquedo aprendendo um pouco da cultura estrangeira.

Por outro lado, as atividades 4, 7, 8, 9 e 11 mostraram pouco envolvimento dos alunos das Turmas A e B. A quarta atividade foi improvisada, uma vez que a professora responsável pela Turma A comentou que eles não haviam realizado nenhum registro escrito até o momento, fato que ela julgava de extrema importância. O registro foi feito com desenhos para representar o número escrito em Inglês, mas mesmo assim, o resultado não foi positivo.

Nas atividades 7 e 9, acredita-se que o pouco envolvimento se deve ao fato de os alunos não conseguirem reconhecer a fonte utilizada na folha de atividades, visto que eles estavam ainda sendo alfabetizados e não reconheciam a letra cursiva. O erro foi logo percebido e corrigido nos exercícios seguintes.

Quanto às atividades 8 e 11, acredita-se que os conteúdos referentes às cores e roupas foram pouco trabalhados, que os alunos não tiveram tempo para assimilar o vocabulário e que poderiam ter sido trabalhados de forma mais dinâmica. A letra da música, por exemplo, chamou mais atenção dos alunos quando trabalhada com papéis coloridos e retomada diversas vezes durante a aula (atividade 10).

Já a atividade 19, em que foi utilizado o filme da coleção *Magic English*, não teve um resultado positivo devido ao tempo de duração do vídeo. Mesmo sabendo que as atividades programadas devem ser rápidas e dinâmicas, imaginei que eles gostariam de ver o desenho e que pelo fato de serem várias histórias, com personagens familiares da *Disney* e intercaladas de atividades, não ficaria cansativo para eles.

Nas atividades 12, 13, 15 e 18, os alunos da Turma A mostraram um desempenho satisfatório, enquanto os alunos da Turma B estavam pouco envolvidos. Entre outras possibilidades, pode-se considerar que os alunos da Turma B tinham mais dificuldade, ou que, pelo fato da aula ser a última do dia, eles estavam mais cansados e, por isso, seu desempenho era menor que o apresentado pela Turma A.

A partir desses resultados, pensou-se em reformular algumas atividades a fim de torná-las mais motivadoras.

5.1.2 Considerações gerais: mini-curso realizado em 2007

Como já mencionei anteriormente, acredito que, de maneira geral, este mini-curso de Inglês para crianças foi bastante produtivo, tanto para as crianças, que mostraram interesse em aprender a língua estrangeira, quanto para a minha formação.

As aulas de regência foram extremamente importantes e contribuíram para minha experiência e desenvolvimento. Considero que aprendi muito nessas 30 horas, não apenas no que se refere à preparação de material, mas, também, a como lidar com crianças dessa faixa etária. Muitas vezes, por falta de experiência com crianças, ficava muito nervosa e chateada com o andamento da aula, principalmente no início do mini-curso. Com o tempo, aprendi a lidar com as crianças, no entanto, penso que algumas disciplinas do Curso de Pedagogia ajudariam o professor de Inglês para crianças a planejar as aulas e, até mesmo, a saber como se portar em determinadas situações.

A presença da professora da turma na sala me ajudou muitas vezes, principalmente para manter a disciplina. No entanto, a influência de uma das professoras na parte de pronúncia foi, em alguns casos, negativa.

Observei que algumas atividades foram bem aceitas pelos alunos: as atividades de criação, como as máscaras e os fantoches; as músicas, pois as crianças se lembram com facilidade da letra e conseguiam representá-la mesmo depois de algum tempo; as atividades de pintura, recorte e colagem, que ajudam as crianças a trabalhar com a coordenação motora, ainda pouco desenvolvida nesta faixa etária; e as atividades relacionadas às partes do corpo, que ajudam as crianças a reconhecerem o próprio corpo.

No entanto, muitas atividades e procedimentos que não deram certo foram importantes para que eu pudesse refletir sobre minha atuação em sala de aula, sobre o planejamento, a aplicação das atividades, bem como o envolvimento dos alunos nas mesmas; e recriar.

Foram feitas várias adaptações no planejamento inicial a fim de atender às necessidades dos alunos. Percebi que entre uma aula e outra os alunos esqueciam muitas coisas que haviam sido trabalhadas, assim, algumas atividades planejadas foram substituídas por jogos ou por atividades de revisão. Como a carga horária do mini-curso era de apenas 30 horas (15 horas por turma), alguns conteúdos que

havia sido incluídos no planejamento inicial do mini-curso não foram trabalhados (*My family, My house, Food, Drinks*), a fim de que outros conteúdos fossem enfatizados.

Além do pouco tempo para a realização das atividades propostas no primeiro momento, como as turmas eram grandes e eu estava ministrando as aulas sozinha, era difícil dar atenção a todos, o que fazia com que as aulas caminhassem um pouco mais lentas do que o previsto. Observei, também, que fato das aulas serem ministradas logo após a merenda (no caso da Turma A) afetou negativamente o andamento das mesmas, uma vez que os alunos chegavam atrasados e dispersos.

Baseada nessas observações, feitas de acordo com minha competência implícita (ALMEIDA FILHO, 2007), busquei na literatura embasamento teórico para tentar explicar a motivação das crianças e tentar compreender por que elas aprendiam ou não aprendiam de uma determinada maneira.

5.2 O mini-curso de 2008

Após algumas leituras e reflexões, optei por realizar a disciplina Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional em Língua Inglesa II, no primeiro semestre de 2008, com alunos da mesma faixa etária, a fim de comprovar questões observadas no primeiro estágio e tentar tornar as aulas mais motivadoras para as crianças.

No entanto, havendo a necessidade de uma graduanda do Curso de Letras para atuar na área de LI com alunos da Unidade de Atendimento a Crianças (UAC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizei o estágio em outro contexto, fato que levantou outras questões acerca do ensino de LEC.

Na UAC, as aulas foram ministradas a alunos de 3 a 6 anos, em horários distintos, tendo cada turma 30 minutos de aula por semana. Como o mini-curso do semestre anterior foi realizado com alunos do Pré III, enfatizarei a análise das atividades desenvolvidas com os alunos da UAC da mesma faixa etária, turma com 15 alunos.

Os objetivos deste mini-curso eram os mesmos do mini-curso anterior, porém, somam-se a eles a minha intenção de tentar compreender a motivação dos alunos e de propiciar atividades que os estimulassem a participar das aulas, assim como de entender por que os alunos aprendem ou não com uma determinada prática.

Vale destacar que, diferentemente dos alunos participantes do mini-curso de 2007, que não haviam tido nenhum contato formal com a LI antes das minhas aulas, os alunos da UAC estão sempre envolvidos em oficinas e cursos extracurriculares que são desenvolvidos por bolsistas, graduandos da UFSCar.

No momento em que realizei o mini-curso, os alunos estavam tendo aula de Inglês com outro professor, aulas de Espanhol, música, entre outros. A participação dos alunos nessas atividades diversas, bem como a presença de outro professor de Inglês que trabalhava com métodos tradicionais, teve implicações no desenvolvimento das aulas do mini-curso.

5.2.1 O (re)planejamento e a avaliação do mini-curso para 2008

Visto a importância de selecionar metodologia e materiais adequados para a situação de ensino (MONTEIRO, 1996) e minha intenção de rever o material utilizado no primeiro mini-curso, a fim de torná-lo mais motivador, não houve troca de material, mas, apenas algumas adaptações.

A primeira alteração feita no planejamento inicial foi a redução dos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que, com base na experiência anterior na qual alguns conteúdos haviam sido excluídos das aulas por falta de tempo, considerei que seria mais proveitoso trabalhar um mesmo conteúdo por mais tempo e de forma mais diversificada. Assim, num primeiro momento, os conteúdos selecionados para este mini-curso foram *“Greetings”*, *“My Body”*, *“Numbers”*, *“Colors”* e *“Animals”*.

Algumas atividades que pareceram não motivar os alunos foram eliminadas, assim como as atividades que mostraram bastante envolvimento dos mesmos foram mantidas e realizadas de maneiras variadas. Dessa forma, as músicas, os jogos e as atividades em que os alunos se encontravam ativos foram recorrentes.

A Tabela 2 apresenta um resumo das atividades desenvolvidas com a turma e minha avaliação do envolvimento dos alunos.

TABELA 2⁵: resumo das atividades desenvolvidas durante o mini-curso de 2008 e o envolvimento dos alunos de cada turma.

ATIVIDADES	1	2	3	4
1. Utilização de dedoches para apresentar os personagens da turma da Mônica, tema do mini-curso.				■
2. Apresentação dos alunos com a utilização da estrutura "Hello, my name is...".		■		
3. Música utilizada para cumprimentar a professora.		■		
4. Adaptação da música para cumprimentar os personagens da Turma da Mônica.			■	
5. Atividade de reconhecimento das partes do corpo, em que os alunos, em pé, tocavam a parte do corpo pedida, respondendo ao comando: "Touch your...", dado pela professora.			■	
6. Atividade de reconhecimento das partes do corpo, em que os alunos, em pé, tocavam a parte do corpo pedida, respondendo ao comando: "Touch your...", dado por um colega.		■		
7. Música envolvendo as partes do corpo.		■		
8. Vídeo sobre as partes do corpo.				■
9. Desenho sobre o vídeo.				■
10. Atividade em que os alunos tinham que contar as partes do corpo dos personagens do filme <i>Monsters Inc.</i>			■	
11. Jogo da memória com números			■	
12. Criação dos fantoches			■	
13. Música "Clap, clap, clap".				■

Das 13 (treze) atividades analisadas, os alunos demonstraram pouco envolvimento em 4 (quatro), envolvimento satisfatório em 5 (cinco) e muito envolvimento em 4 (quatro) atividades.

O pouco envolvimento dos alunos nas atividades 2, 3, 6 e 7, pode ser justificado pelo grau de dificuldade das atividades propostas. Observei que os alunos tiveram muita facilidade para realizar a segunda atividade, na qual eles deviam se apresentar em Inglês. Posteriormente, soube que os alunos tinham aula de Inglês com outro professor e que, de acordo com a coordenadora da creche, em uma conversa informal, sempre ensinava essa estrutura para os alunos, mesmo já conhecendo a todos. Concluí, então, que, mesmo sendo uma situação real de comunicação, visto que eu não os conhecia, aquela atividade não apresentava nenhum desafio para eles. Para Pintrich e Schunk (1996, apud CAMPOS-GONELLA 2007) as atividades devem apresentar um nível intermediário de dificuldade, que

deve ser elevado na medida em que o aluno desenvolve a habilidade necessária para realizá-las.

Nas atividades 6 e 7 aconteceu o inverso. O grau de dificuldade das atividades era relativamente alto, e a habilidade dos alunos para desenvolvê-las era baixa. De acordo com Csikszentmihalyi e Nakamura (1989, apud CAMPOS-GONELLA 2007), se o desafio é alto e a habilidade é baixa o resultado é ansiedade, se o desafio é baixo e a habilidade é alta o resultado é o tédio, se ambos são baixos, o resultado é a apatia. Krashen e Terrell (1983) já haviam proposto algo similar, defendendo que o insumo ideal na língua-alvo deve estar um pouco além da competência atual do aprendiz ($i + 1$)⁶.

Na atividade 6 houve, ainda, um outro fator complicador: os alunos não tiveram o tempo necessário para fazer a transição da compreensão do insumo para a produção. Para Krashen esse período, denominado período do silêncio, que não traz nenhum efeito negativo ao aprendiz, “resulta numa melhor aquisição, melhor retenção da informação, melhor resposta dos aprendizes” (ABREU-E-LIMA, 2004, p.55).

A música utilizada para cumprimentar-me, cantada no início das aulas passou por momentos de baixo envolvimento e envolvimento satisfatório dos alunos. Em um primeiro momento, os alunos tiveram dificuldades para compreender a música e como acostumaram a cantá-la todo início de aula, acabaram por dominar a linguagem e a rotina fez com que o envolvimento se mantivesse baixo. Num segundo momento, quando modificamos a letra da música para cumprimentar os personagens da Turma da Mônica (atividade 4), os alunos ficaram curiosos para saber como seria a nova música e, percebendo a familiaridade com a letra que eles já conheciam e cantavam, participaram da construção da mesma, escolhendo a ordem dos personagens que seriam “cumprimentados”, o que parece ter gerado neles um sentimento de controle. Para Campos-Gonella (2007, p. 71) atividades mais motivadoras são as que “promovem o sentimento de controle do aluno quanto aos seus resultados, bem como que contam com a sua participação e que lhe permite fazer escolhas e emitir opiniões”

Nas atividades 5, 10, 11 e 12, os alunos demonstraram um envolvimento satisfatório. A quinta atividade, em que os alunos, em pé, tocavam a parte do corpo pedida, apresentava um grau intermediário de dificuldade e fazia com que os alunos se mantivessem ativos, fato que, segundo Campos-Gonella (2007), promove

curiosidade e prazer. A pesquisadora destaca que Stipek (2002) enfatiza a necessidade de haver uma instrução inicial nessas atividades, de forma que o aluno não perca o foco do conceito que está sendo estudado.

A atividade 10, além de um grau moderado de dificuldade, envolvia fantasia (os personagens do filme *Monsters Inc.*). O jogo da memória também motivou os alunos, uma vez que, segundo Abreu-e-Lima (2004), o envolvimento dos alunos no processo de brincar é tão grande que a utilização da língua-alvo não fica mais em primeiro plano, abaixando assim o filtro afetivo e permitindo que a aquisição da língua ocorra.

Krashen (1982) trabalhou a “hipótese do filtro afetivo”, na qual relacionou variáveis afetivas como a motivação, a autoconfiança e a baixa ansiedade ao sucesso do processo de aquisição da segunda língua. De acordo com o autor, a baixa ansiedade parece favorecer essa aquisição, seja ela ao nível pessoal ou coletivo da classe.

Segundo o autor, alunos motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição da segunda língua, pois possuem um baixo “filtro afetivo”, ou seja, devido às boas condições emocionais e ao clima relaxado da sala de aula, eles absorvem os conhecimentos com muito mais facilidade.

Outros autores destacam a importância dos jogos no ensino de LEC (SHIMOURA, 2005; LEVENTHAL, 2006; DAVIES, 2006; entre outros). Para Davies (2006, p. 133), os jogos são uma forma “para as crianças descobrirem, experimentarem e interagirem com outras pessoas e com o ambiente a seu redor”. Leventhal (2006, p. 12) acrescenta que as crianças aprendem, por meio dos jogos e brincadeiras, “a tomar decisões, a estabelecer relações de troca, a lidar com as regras, a resolver conflitos e a encontrar soluções para suas dificuldades”.

Já na atividade 11, em que os alunos construíram fantoches de monstros, pude observar a satisfação dos alunos em relação ao resultado da atividade e as recompensas extrínsecas – principalmente os elogios – e intrínsecas – orgulho – que essa atividade proporcionou. Pude notar a mesma satisfação dos alunos na construção de brinquedos feitos com sucata durante a oficina de reciclagem, enquanto eu realizava o estágio de observação, e na construção de outros brinquedos, como um bumerangue, nas aulas da professora da turma.

As atividades 1, 8, 9 e 13, que demonstraram grande envolvimento dos alunos também apresentam algumas características já mencionadas, como a fantasia presente na utilização de dedoches para apresentar os personagens da turma da Mônica (atividade 1) e no vídeo da coleção *Magic English*, em que os personagens da Disney ensinavam as partes do corpo (atividade 8). Ao fazer o desenho sobre o vídeo, os alunos puderam escolher a cena que mais gostaram e buscaram as recompensas (extrínsecas e intrínsecas) que a realização de tal atividade poderia lhes proporcionar, assim como ocorreu com a atividade 11.

Vale ressaltar que a utilização do vídeo não motivou os alunos do mini-curso anterior e que considerei a duração do vídeo (cerca de 25 minutos) muito longa para a faixa-etária em questão. No entanto, a professora responsável pelos alunos da UAC me aconselhou a passar o vídeo todo, alegando que eles estavam acostumados a assistir a filmes até mais longos. Mesmo o vídeo escolhido não sendo o mesmo utilizado no mini-curso anterior, acredito que o fato de os alunos da UAC terem mantido o interesse na atividade deve-se ao fato de as famílias pertencerem a uma classe social mais privilegiada e estarem mais habituados a assistirem a desenhos e animações de longa duração.

A última atividade realizada com música (atividade 13) permitia aos alunos se movimentarem. Como já citado anteriormente, de acordo com Campos-Gonella (2007), as atividades que mantêm os alunos ativos promovem curiosidade e prazer.

No decorrer das aulas observei que alguns fatores tiveram influência no desenvolvimento das atividades e que, mesmo corrigindo algumas falhas do mini-curso anterior, a motivação dos alunos ainda não era grande nas aulas de LI.

5.2.2 A influência de outros fatores nas aulas de LI

O primeiro fator a ser ressaltado e que considero de grande importância na avaliação das atividades propostas é a grande quantidade de atividades extracurriculares realizadas pelos alunos da UAC. Conforme mencionado anteriormente, os alunos participam de várias oficinas e aulas oferecidas por alunos da graduação, estagiários e bolsistas da creche.

Pude notar que, muitas vezes, os alunos estavam cansados de tantas atividades e queriam somente brincar no parque. Como minhas aulas eram

ministradas no final da tarde, era difícil mantê-los na sala de aula e reter a atenção dos mesmos, visto que eles já estavam bastante cansados.

No caso das aulas de LI, em especial, as atividades realizadas com o outro professor também interferiram em meu mini-curso. Primeiramente, porque não tínhamos contato e algumas vezes o exercício que eu propunha já havia sido realizado anteriormente e os alunos achavam muito fácil, perdendo, assim, o interesse. Em segundo lugar, porque o professor valorizava a motivação extrínseca, ou seja, os alunos trabalhavam em resposta a algo externo à atividade, no caso, balas, bombons e doces. Nesse sentido, foi difícil trabalhar com atividades cuja recompensa era satisfação em realizá-la.

A falta de materiais e equipamentos também dificultou o andamento do mini-curso e impossibilitou a realização de algumas atividades planejadas. A creche não dispunha de vídeo cassete, havia apenas uma televisão, um aparelho de DVD e somente um rádio funcionando para todas as turmas.

A professora não se mostrou interessada em participar da elaboração das atividades do mini-curso, contribuindo com seus conhecimentos de Pedagogia e com a experiência que tinha na área e com a turma, impossibilitando, mais uma vez, a realização de um trabalho colaborativo.

O fato de a professora não permanecer na sala de aula foi bastante negativo. Pude perceber que, nas três turmas em que o mini-curso foi realizado, os alunos respeitam e obedecem à professora da turma. Alguns alunos não realizavam as atividades pedidas e, assim como mostrou a pesquisa de Santos (2005), não sabiam meu nome, talvez porque para eles eu não era “a professora de verdade”. Concordo com a autora quando ela afirma que a relação entre o professor de LI e os alunos é afetada pelo número reduzido de aulas, uma vez que minhas aulas tinham duração de cerca de 30 minutos e aconteciam apenas uma vez por semana.

A não obediência dos alunos gerava bagunça e, além de criar um ambiente desagradável, dificultava a realização de mais atividades lúdicas, jogos e músicas. Nesse caso, o número reduzido de alunos na turma (apenas 15) não favoreceu a realização de tais atividades como eu havia imaginado no mini-curso anterior, no qual havia 25 alunos em cada uma das turmas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos mini-cursos e a reflexão sobre minha prática pedagógica me proporcionaram momentos muito importantes de estudo, bem como me provaram que não há receitas prontas a serem seguidas para o planejamento de curso, uma vez que cada turma é única e apresenta necessidades específicas.

Também pude constatar que as pesquisas acerca do ensino de LEC estão aumentando em nosso país e que é de extrema importância que os professores que atuam ou desejam atuar nessa área tomem conhecimento dessa literatura, procurando melhorar suas práticas e, conseqüentemente, o ensino de LI no Brasil. A importância da formação do professor de LI tornou-se ainda mais evidente, mostrando que seu envolvimento com a educação dos alunos pode formar cidadãos críticos e cientes de seu papel no mundo.

Ficou claro que o ensino de LEC não é uma tarefa simples, e que, sem objetivos bem definidos, o curso pode fracassar. Além disso, a má formação dos profissionais que atuam na área pode influenciar negativamente na aprendizagem da língua, promovendo nos alunos um desinteresse pela LI ainda mais cedo.

Nos mini-cursos de ensino de LEC que desenvolvi, busquei sempre atender aos interesses de meu público-alvo, respeitando suas características e propiciando atividades que fossem relevantes para sua faixa-etária. No entanto, devido ao pouco tempo e à falta de experiência, não consegui desenvolver nenhuma atividade envolvendo “os gêneros que fazem contar”. Acredito que essa proposta feita por Rocha (2008) e por Shimoura (2005), em seu projeto de formação de professores de LI para crianças, é bastante válida e precisa ser desenvolvida e difundida por outros professores da área.

Ressalto que, no primeiro mini-curso desenvolvido, o fato de as professoras da turma ficarem na sala, ajudava a manter a disciplina dos alunos e a organizar as atividades por eles realizadas. O que faltou, em ambos os mini-cursos, foi a colaboração das professoras durante a produção e seleção do material didático. Mesmo sem ter vivenciado tal experiência, acredito que o trabalho colaborativo entre o professor de LI e o pedagogo traga contribuições bastante enriquecedoras para as aulas de LI, para ambos os professores e, principalmente, para os alunos.

TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS: AN EXPLORATORY WORK

Abstract

This paper relates experiences in teaching English to young learners and it makes some considerations about motivation in the English teaching and learning process. It was evidenced that the English teacher needs to be proficient, know and respect the children's characteristics. The teacher's formation and the problems related to the language teaching in our country will also be discussed in this paper. We hope, with this study, to contribute with the researches about teaching foreign language to young learners and to point the necessity of more researches about the use of textbooks and evaluation in the English classes for children.

Keywords: Teaching English to young learners. Motivation. Teacher's formation

NOTAS

- 1 Este artigo decorre de minha monografia, apresentada ao programa de graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 2008. Agradeço à Prof^a Dr^a. Eliane Hércules Augusto-Navarro pela orientação e à Prof^a Dr^a. Denise M. Margonari pelas contribuições.
- 2 Mestranda em Linguística Aplicada - IEL/UNICAMP
- 3 Mauricio de Sousa nasceu no Brasil, em uma pequena cidade do estado de São Paulo, chamada Santa Isabel, no ano de 1935. Em 1970, após publicar uma série de tiras em quadrinhos com os personagens Bidu e Franjinha, Cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho e páginas tipo tablóide para publicação semanal - Horácio, Raposo, Astronauta, Maurício de Sousa lançou a revista da **Mônica**, com tiragem de 200 mil exemplares. Foi seguida, dois anos depois, pela revista **Cebolinha** e nos anos seguintes pelas publicações do **Chico Bento**, **Cascão**, **Magali**, além de outras. Atualmente, seus personagens são conhecidos no exterior e o Portal da Mônica oferece informações sobre os personagens, bem como atividades e brincadeiras. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em 20 de agosto de 2007.
- 4 Trata-se de um curso de Inglês desenvolvido para crianças de 4 a 8 anos de idade com os personagens da Disney. A coleção foi lançada em 1996 pela Editora Planeta e é composta por trinta e dois episódios.
- 5 Os números 1, 2, 3 e 4 indicam, respectivamente, nenhum envolvimento dos alunos, pouco envolvimento, envolvimento satisfatório e muito envolvimento com as atividades propostas, de acordo com a definição apresentada anteriormente.
- 6 A fórmula $(i + 1)$ é uma representação da hipótese do Input, defendida por Krashen (1985), segundo a qual acredita-se que o aprendiz adquire uma língua compreendendo um insumo que esteja um pouco além do seu conhecimento adquirido. O autor acrescenta que, muitas vezes, o aprendiz consegue entender uma determinada informação devido ao contexto extralinguístico, cabendo ao professor auxiliar o processo intelectual da mensagem por meio de recursos visuais. Na fórmula, considere i o nível de competência do falante, e $i + 1$ o estágio imediatamente posterior à sua competência (ABREU-E-LIMA, 2004).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 5, 2000/2001, p. 153 – 159.

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. *Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros*, Araraquara, n. 6, 2004, p.35-69.

ALMEIDA FILHO, J. C. P, de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H., Em Busca de Propostas Pedagógicas para o Ensino-Aprendizagem de Gramática em Língua Estrangeira. *Década*. Pedro e João Editores, São Carlos, 2007, p. 49 – 66.

ASSIS-PETERSON, A. A. de. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 4, 1998/1999, p. 43 – 50.

_____; GONÇALVES, Margarida de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 5, 2000/2001, p. 11 – 26.

BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford University Press, 1994.

BEGLEY, Sharon. Your child's brain. *Newsweek: The international newsmagazine*, New York, p.39-45, 19 fev. 1996.

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

CAMPOS-GONELLA, C.O. *A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público*. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTRO, S. T. R. de. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 3, 1996, p. 39 – 46.

DAVIES, B. P. *Como ensinar inglês aos seus filhos: começar cedo é uma base para vida inteira*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

KRASHEN, S. TERREL, T. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

_____. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

_____. *The input hypothesis: issue and implications*. London: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 4, 1998/1999, p.13-24.

LEVENTHAL, L. I. *Inglês é 10!* São Paulo: Disal, 2006.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

McKAY, P. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 179-190.

MONTEIRO, D. C. Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 3, 1996, p. 47 – 53.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões*, Porto Alegre, 2004, p. 19 – 42.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlo: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 63 – 84.

ROCHA, C. H. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlo: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 15-34.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlo: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 85 – 112.

SHIMOURA, A. da S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. 2005. 184 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2008.

Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2008.