

**PARÂMETROS PARA O ENSINO DE LE (INGLÊS) PARA CRIANÇAS
DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO:
INVESTIGANDO PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**

Cláudia Hilsdorf ROCHA¹

ABSTRACT: This article focuses on the teaching of English as a foreign language in Brazilian Primary Schools and aims at presenting the initial ideas that constitute a study in development concerning the topic mentioned. Based on the research carried out by Rocha (2006) and therefore having the sociocultural theory (Vygotsky, 1998, 2001) and a discursive approach to language (Bakhtin, 1979/2003, 1929/2004) as theoretical background, this work also proposes some guidelines as far as the teaching of English to children is concerned.

Introdução

A fim de discutir sucintamente acerca do ensino de línguas estrangeiras (LE) para alunos dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental e apresentar as idéias que fundamentam uma pesquisa em andamento voltada para o tópico em pauta, este artigo subdivide-se em quatro partes. Nesta parte introdutória, procuramos problematizar a questão do ensino de LE para crianças (doravante LEC). Seguimos apresentando o referencial teórico que ampara o trabalho. Na terceira parte estabelecemos os objetivos que norteiam o referido estudo. Finalizamos este artigo com a apresentação dos procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento do mesmo

Tem sido crescente e mundial o interesse no ensino-aprendizagem de LEC nos mais variados contextos, o que leva muitos teóricos a afirmar que vivenciamos hoje o ressurgimento de uma área de promissora vivacidade. Em uma sociedade marcada pela diversidade lingüística e cultural, como também pelo constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, os quais redimensionam a relação entre pessoas e povos, intensifica-se a busca por diversificados tipos de conhecimento, dentre eles, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua. Nesse contexto, faz-se necessário atentarmos para o (controverso) papel do inglês como língua universal ou internacional (Rajagopalan, 2005), bem como para a forte tendência para que seu aprendizado tenha início cada vez mais cedo. Estudos indicam (Brewster, Ellis & Girard, 2002, dentre outros) que a pressão por um início da aprendizagem de línguas ainda na infância tem sua origem na pressuposição de que a criança tem condições de aprendê-las mais facilmente que o adulto, o que nos remete à Hipótese do Período Crítico (Lennenberg, 1967). Entretanto, no âmbito da Lingüística Aplicada (LA), podemos constatar que este é um tema bastante polêmico, sobre o qual teóricos ainda não chegaram a um consenso.

¹ Doutoranda em Lingüística Aplicada no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp. Bolsista: CAPES E-mail: claudia_hilsdorfrocha@yahoo.com.br

No cenário educacional brasileiro, é em uma atmosfera também bastante conflituosa que o ensino de LEC tem-se difundido, tanto em escolas de idiomas, como também nas regulares. De forma mais específica, ressalte-se que, apesar do caráter facultativo, o processo de ensinar e aprender línguas nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental encontra-se consolidado nos Planos Curriculares das escolas particulares e em constante expansão no setor público. Contudo, a inexistência, até a presente data, de diretrizes oficiais impõe limitações ao ensino em questão, uma vez que objetivos claros, bem definidos e adequados ao contexto são premissas básicas para definirem o sucesso do processo. A formação geralmente precária do professor de LE em nosso país, aliada à aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares, em especial nas escolas do setor público, faz, por sua vez, com que o valor e o propósito da aprendizagem de línguas nas séries iniciais do ensino regular sejam alvos de intensos questionamentos. A reconhecida escassez de estudos nesta área pode também ser considerada um agravante, visto que é condição essencial para que o ensino de LEC ocorra de forma bem sucedida, na medida em que nos possibilita conhecer mais profundamente como a criança aprende uma nova língua.

Alinhados ao pensamento de Cameron (2001), rejeitamos a concepção de que ensinar para crianças seja uma tarefa fácil. Do mesmo modo, refutamos a pressuposição de que as mesmas aprendem somente uma linguagem simples, destituída de qualquer complexidade, e que o ensino de línguas na infância deva ser apenas divertido. Entendemos que o sucesso do ensino-aprendizagem de LEC depende, em grande parte, do tipo e da qualidade de interação construída ao longo do processo, revelando a vital importância da construção de interações significativas em sala (Vygotsky, 2001) para um resultado efetivo. Consideramos, ainda, que o objetivo central do ensino de LEC deva recair sobre o desenvolvimento da interculturalidade, sendo a cultura, portanto, o elemento propulsor do desenvolvimento das competências lingüística, (meta)cognitiva e sócio-cultural da criança (Brewster, Ellis & Girard, 2002).

Torna-se de extrema importância para a área, portanto, o contínuo estudo de fatores relacionados a maneiras mais propícias de se promover a aprendizagem de línguas pela criança, visando ao seu desenvolvimento integral, respeitando-se o local da cultura em todo o processo (Moita Lopes, 2005; dentre outros). Isto inclui investigar as interações (Vygotsky, 2001) que ocorrem na sala de aula, com o propósito de encontrarmos formas cada vez mais efetivas de se abordar as habilidades, o vocabulário e a gramática no processo (Cameron, 2001), respeitando-se a natureza da criança como aprendiz (Wood, 1998). É igualmente relevante, investigarmos acerca do papel mediador da oralidade (Cameron, 2001) e da língua materna (LM) no ensino de LEC, assim como princípios que embasem formas de avaliação (Mckay, 2006) que sejam condizentes com os objetivos considerados adequados para o processo de ensino em questão. Não menos importante é o estudo sobre as competências necessárias ao professor (Almeida Filho, 1999), para que o mesmo tenha condições de atuar de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem de LEC.

Diante das questões abordadas, julgamos pertinente a elaboração de diretrizes que possam servir de base para o ensino de LE no Ensino Fundamental I, a fim de que o processo possa cumprir de forma efetiva seu papel formador. Frente à reconhecida influência das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Barcelos, 2004),

entendemos ser também relevante que, ao elaborarmos as diretrizes teórico-práticas a que nos propomos, busquemos considerar as idéias e expectativas dos agentes envolvidos no processo.

Referencial Teórico

Os pressupostos teóricos que fundamentam nossas discussões acerca do ensino de LEC no contexto especificado recaem sobre concepções sócio-culturais no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1998;2001), aliadas a uma visão discursiva da linguagem (Bakhtin,1929/2004;1974/2003). De maneira bastante sucinta, podemos asseverar que ambos os autores concebem o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento e, assim, essencial para a formação do indivíduo. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem ocorre desde o momento em que nascemos, perdurando por toda a vida. É através da relação com o outro que aprendemos e que, portanto, nos desenvolvemos. Dentro dessa perspectiva, a linguagem assume papel central, pois é o instrumento que medeia todo o processo. Segundo o referido autor (Vygotsky, 1998), a criança, antes de iniciar seu processo de escolarização, possui uma bagagem de conhecimento espontâneo, constituída por conceitos cotidianos. Em ambiente formal de aprendizagem esses conceitos entram em contato com os científicos, tornando a aprendizagem sistematizada.

Ao atingir níveis superiores, os conceitos espontâneos e específicos, que antes se encontravam distantes, unem-se, promovendo condições para que novos conceitos se formem e para que o desenvolvimento ocorra. De acordo com o pensamento vygotskiano, conseqüentemente, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. A este respeito, o autor acentua que a capacidade de o indivíduo tecer novas generalizações, ou seja, construir novos conhecimentos, é fortalecida na interação com pares mais capazes. Tal premissa está intimamente relacionada ao conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que a criança consegue fazer com auxílio de um par mais experiente (desenvolvimento potencial) e o que ela tem capacidade de fazer sozinha (desenvolvimento real). O que é desenvolvimento potencial hoje, ressalta o autor, torna-se desenvolvimento real amanhã, e assim, sucessivamente. Ainda buscando apoio em Vygotsky (2001), entendemos, neste trabalho, que a aprendizagem de uma nova língua depende do grau de desenvolvimento da LM, uma vez que a relação entre ambas é análoga à ligação entre os conceitos espontâneos e científicos, já descrita.

Segundo Bakhtin (1979/2003), é através de enunciados (orais e escritos) que concretizamos o uso da língua, nos diferentes campos das atividades humanas, estando essa noção estreitamente vinculada ao conceito de *gêneros do discurso*, os quais são definidos pelo autor “como tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin,1979/2003:262). Em outras palavras, discurso é linguagem em uso. Assim sendo, defendemos que é através dos gêneros discursivos que organizamos nossas atividades sociais/de linguagem e que, conseqüentemente, materializamos as interações com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas, o que deve ocorrer, também, no processo educacional. Bazerman (2005:31), por sua vez, assevera que podemos compreender os gêneros “como fenômenos de reconhecimento psicossocial,

que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”, sendo os mesmos “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” O pensamento do citado autor corrobora a noção bakhtiniana de gênero, na medida em que o mesmo identifica o conceito como “fato social” e “histórico” (Bazerman,2005: 50), salientando que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual” (Bazerman, 2005:31).

Bakhtin (1979/2003:263) especifica, ainda, que os *gêneros discursivos primários* são aqueles produzidos em circunstâncias de comunicação (oral) espontânea, sendo os *gêneros secundários* considerados complexos, na medida em que surgem das situações de convívio cultural mais organizado. Na acepção do autor, os gêneros primários integram os secundários, sendo a formação de ambos embasada em uma relação de continuidade e ruptura, análoga àquela entre os conceitos espontâneos e científicos na teoria proposta por Vygotsky (1998,2001). Esses princípios são relevantes para este trabalho, pois entendemos que, sendo os gêneros primários precursores dos secundários, integrando-os (Bakhtin,1979/2003), o aprendiz deve, a partir dos gêneros primários, desenvolver, de forma sistemática, o domínio dos secundários, a fim de ser capaz de agir em situações cada vez mais complexas de comunicação propositada e situada em LE.

O objetivo central no ensino-aprendizagem de LEC embasado em gêneros discursivos é levar o aprendiz a desenvolver competências que possibilitem que ele “aprenda a fazer” e “a agir” em situações diversas, tendo a interculturalidade como elemento propulsor (Rocha,2006) da aprendizagem e da criticidade. Este olhar sócio-historicamente orientado possibilita que o domínio sócio-cultural em LEC não seja tratado como mero acessório. Ao invés disso, coloca a cultura no centro de todo o processo, distanciando o ensino de práticas cujo objetivo central recaia na abordagem da mesma, como também da brincadeira, das canções e de histórias, apenas como complementos para o programa. A construção do conhecimento nesta perspectiva, portanto, ocorre através das interações advindas da própria atividade educacional como fato social.

Uma vez que são, geralmente, atividades socialmente organizadas e vivenciadas na infância, as brincadeiras, as cantigas e as histórias podem ser consideradas atividades sociais organizadas histórico-culturalmente e, assim, potentes geradores da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz. Ao envolver-se no mundo da imaginação criado pelos gêneros representativos 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. De forma simplificada, propomos que cursos sejam orientados por agrupamentos de gêneros que circulem em eventos sociais significativos para o desenvolvimento da criança e que estejam mais próximos, inicialmente, dos gêneros cotidianos conhecidos pela mesma, uma vez que esta ingressa no ensino formal com diferentes tipos e níveis de letramento.

Dentro desta perspectiva, defendemos a criação de agrupamentos de gêneros que se constituam, por sua vez, em três sistemas de atividades, a saber, **gêneros que fazem brincar**, os quais envolvem o jogo, **gêneros que fazem cantar**, que se relacionam às atividades musicais e **gêneros que fazem contar**, os quais, por sua vez, englobam as atividades narrativas em verso ou prosa, podendo, assim como as demais esferas, também envolver tipificações relacionadas a gêneros mais complexos. Ressaltamos que

as atividades de linguagem embasadas nas diretrizes apresentadas podem constituir-se pela combinação de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos. Desta forma podemos, por exemplo, narrar cantando, contar brincando ou brincar narrando. As rimas, ao serem consideradas jogos de linguagem, podem ser relacionadas aos gêneros que brincam. Se, porventura, a atividade de linguagem proposta envolver a narração de algo através de rimas, poderíamos considerá-la uma atividade composta pela combinação dos gêneros que fazem brincar com o conjunto dos gêneros que fazem contar e assim por diante.

No que diz respeito às crenças no ensino-aprendizagem de línguas, nosso aporte teórico recai sobre o entendimento do conceito segundo Barcelos (2004), que, enfatizando o caráter contextual, dinâmico e paradoxal das crenças, concebe as mesmas como uma forma de pensamento, como construções da realidade ou mesmo como maneiras de se perceber o mundo. Apoiamo-nos, também, nas acepções de Alanen (2003), a qual enfatiza a natureza sócio-cultural das crenças.

Objetivos da pesquisa

A pesquisa em andamento tem como objetivo, primeiramente investigar as interações promovidas no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental Público de uma cidade do interior paulista, a fim de estabelecer a natureza e a qualidade dos diversos tipos de interações que constituem o mesmo. Pretende-se com isso identificar (e promover reflexão sobre) as interações que podem ser definidas como profícuas, favorecendo e potencializando a aprendizagem de LE, as que se mostram inócuas e, finalmente, as que podem ser compreendidas como pouco produtivas ou totalmente desfavoráveis ao processo de ensinar e aprender LE em questão, ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz e à formação integral do mesmo.

Pretendemos, também, investigar os conhecimentos e competências necessárias ao professor de LE para crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental Público, a fim de identificar o perfil ideal de profissional capaz de efetivamente criar interações que maximizem o processo de aprendizagem da LE em foco. Além disso, é também nosso objetivo elaborar possíveis parâmetros norteadores para o ensino de LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino fundamental público, tomando-se como referencial, dentre outros estudos, as proposições provenientes dos resultados da pesquisa de mestrado da autora deste projeto, bem como os resultados provenientes dos objetivos 1 e 2 explicitados acima. Para tanto, pretende-se também ouvir as vozes dos participantes diretamente envolvidos no processo em questão, a saber, os professores de LE e os alunos.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa evidencia o estudo interpretativo, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico (André,2003). A fim de operacionalizar os objetivos aqui propostos, pretendemos fazer uso de instrumentos que tradicionalmente são associados à etnografia escolar e também típicos da abordagem contextual do estudo de crenças no ensino-aprendizagem de LE (Barcelos,2004), tais como a observação de aulas, gravações das

mesmas em fitas e/ou em vídeo, como também entrevistas (semi-estruturadas) com os participantes seguidas das respectivas transcrições.

Visando reforçar a credibilidade da pesquisa, pretende-se aqui possibilitar a extensão de triangulação de dados através da utilização de outros instrumentos típicos de pesquisas qualitativas e da pesquisa interventiva ou pesquisa-ação (Telles, 2002), tais como notas de campo associadas à observação das aulas, desenhos (Rocha, 2006) a serem utilizados com os alunos objetivando uma melhor compreensão de suas crenças sobre o ensino-aprendizagem da LE, narrativas a serem usadas com os professores, a fim de mais profundamente “compreender suas visões, interpretações, impressões, representações e lembranças” acerca do processo de ensino em foco (Rego, 2003: 80), assim como atividades crítico-reflexivas (Smith, 1992) visando promover transformações no contexto em questão. O cenário desta pesquisa caracteriza-se por um número mínimo de três escolas municipais dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, localizadas, respectivamente, na parte central de uma cidade do interior paulista, na zona periférica e na zona rural do referido município. Os participantes deste estudo são os professores e alunos de 1ª a 4ª séries de cada uma das escolas citadas, como também a autora deste trabalho.

Referências Bibliográficas:

- ALANEN, R. (2003). “A Sociocultural Approach to Young Language Learners’ Beliefs about Language Learning”. P. Kalaya & A. M. F. Barcelos (orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 55-86. London: Kluwer Academic Publishers.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) (1999) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (2003) *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus.
- BAKHTIN, M. M. (2003 [1979]) “Os gêneros do discurso”. M. M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*, 261-306. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. (2004 [1929]) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARCELOS, A. M. F. (2004) “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas”. *Linguagem e Ensino*, 7 (1), 123-156.
- BAZERMAN, C. (2005) *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez Editora.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. (orgs.) (2002) *The Primary English Teacher’s Guide* New Edition. London: Penguin.
- CAMERON, L. (2001) *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LENNENBERG, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- McKAY, P. (2006) *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOITA LOPES, L. P. (2005) “Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença”. T. Gimenez et al (orgs.) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*, 49-67. Pelotas: EDUCAT.
- RAJAGOPALAN, K. (2005) “O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. T. Gimenez et al (orgs.) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*, 37-48. Pelotas: EDUCAT.
- REGO, T. C. (2003) *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.

- ROCHA, C. H. (2006) *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp.
- TELLES, J. A. (2002) “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”. *Linguagem & Ensino*, 5 (2), 91-116.
- SMITH, J. (1992) “Teacher’s work and the politics of reflection”. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 267-300.
- WOOD, D. (1998) *How Children Think and Learn*. London: Blackwell Publishing
- VYGOTSKY, L. S. A (1998) *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes
- VYGOTSKY, L. S. (2001) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.