

# Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos

Leandra Ines Seganfredo Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso

***Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças que frequentam anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais. Com base em Cameron (2001), Phillips (2003), Pinter (2006), Rocha (2008), dentre outros estudiosos da área, discuto habilidades a serem desenvolvidas com este ensino, organização da sala de aula e possíveis ofertas de atividades. A importância da ação do professor no planejamento em Língua Estrangeira para crianças também é foco de discussão, na tentativa de se delinear e alcançar objetivos que visem uma formação significativa, de acordo com pressupostos vygotksianos (2001). As análises de dados de entrevistas, sessões reflexivas e acompanhamento sistemático à prática pedagógica de um grupo de docentes revelam que estes utilizam diferentes metodologias e materiais na prática pedagógica e procuram relacionar os conteúdos escolares com o contexto em que os alunos vivem. Os dados também revelam a predominância pelo desenvolvimento da habilidade escrita, ainda que no primeiro ano e pouco uso da Língua Inglesa, além do conteúdo proposto.*

***Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças; planejamento; prática pedagógica.*

## INTRODUÇÃO

Estudos recentes têm registrado aumento considerável na oferta de ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) em anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) público (ver, por exemplo, Santos, 2009; Rocha, 2006, 2008; Marins, 2005). No caso do Brasil, em muitas escolas, de vários municípios, os alunos estão inseridos em um contexto de aprendizagem regular de LE e dependem basicamente deste ambiente para estarem expostos à língua. Concordo com Cameron (2001) e Phillips (2003), ao afirmarem que a criança aprende muito mais do que LE durante as aulas, já que o processo contribui para seu desenvolvimento geral, e a tarefa de ensiná-los é muito gratificante. Os indivíduos apresentam diferentes sentimentos ao estarem expostos a novos desafios e isto é uma regra também para jovens aprendizes de línguas.

O aumento de oferta de ensino de LE para este público em especial propicia, também, ampliação da necessidade de pesquisas que se dediquem ao estudo de aspectos relacionados ao tema. Neste sentido, a proposta deste artigo é apresentar e discutir como se caracteriza a prática do docente de Língua Inglesa (LI) em um contexto específico de ensino, com base no fazer pedagógico de um grupo de professoras de Língua Estrangeira para crianças (LEC).

Os dados aqui analisados fazem parte de minha tese de doutorado<sup>1</sup>, fruto de um estudo qualitativo com docentes<sup>2</sup> da rede municipal de ensino de um município norte-matogrossense que oferta LI a partir do primeiro ano do EF, desde 2002. As cinco professoras selecionadas para a pesquisa lecionam em anos iniciais<sup>3</sup> e foram acompanhadas em turmas do primeiro e quinto anos, durante um ano letivo (2008), por meio de observação e registro em diário reflexivo, organizado em quadros demonstrativos a partir de algumas categorias<sup>4</sup>. Também foram realizadas quatro sessões reflexivas (SR) entre a pesquisadora e docentes, gravadas em áudio e vídeo e entrevistas individuais (E). O perfil das professoras é marcado por diferentes formações iniciais no Ensino Médio (Magistério e Propedêutico) e na licenciatura em Letras, sendo quatro delas com habilitação em Língua Portuguesa (LP) e LI e uma delas em LP e Língua Espanhola. Complementaram a formação cursando diferentes especializações (Literatura Infanto-Juvenil e Ensino; Ensino e Aprendizagem de LE; Letras/LP e LE; Linguística Aplicada ao Ensino de LP como Língua Materna (LM); Psicopedagogia;

---

<sup>1</sup> Agradeço à profa. Dra. Ana Mariza Benedetti pelas inestimáveis orientações, e pelas profas. Dras. Ana Antônia de Assis-Peterson, Ana Maria F. Barcelos, Maria Helena Vieira-Abrahão e Solange Aranha pelas contribuições por ocasião da qualificação e defesa.

<sup>2</sup> As professoras são participantes do Projeto NEPALI e representadas por nomes fictícios.

<sup>3</sup> Neste estudo, os primeiros cinco anos do EF de nove anos são considerados anos iniciais.

<sup>4</sup> Nas categorias há o registro do conteúdo trabalhado, papel da professora, papel do aluno, metodologias, materiais utilizados, revisão de aulas anteriores, existência ou não de ligação com o contexto, habilidades desenvolvidas e possível ênfase em alguma delas, referentes as setenta e três (73) aulas acompanhadas.

Educação Especial e Práticas em Orientação e Supervisão Escolar).

Para a caracterização da prática, primeiramente discuto alguns pressupostos teóricos que a norteiam. Dentre eles, apresento estratégias e habilidades que podem ser usadas/desenvolvidas no ensino de LEC. Na sequência, a organização da sala de aula e possíveis ofertas de atividades são arrazoadas. Por fim, o foco volta-se ao professor e à importância do planejamento. Os dados, por sua vez, são analisados levando-se em consideração os dizeres e fazeres das docentes acerca do planejamento das ações didático-pedagógicas e a busca pelo alcance de objetivos satisfatórios. Para tanto, são abordados os materiais didáticos utilizados e almejados nas aulas e como as ações propõem o desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da LI.

#### REFERENCIAL TEÓRICO

##### *Estratégias e habilidades em Língua Estrangeira para crianças*

Há um consenso entre estudiosos (Pinter, 2006; Phillips, 2003, para citar alguns) de que aulas de LE devem oferecer oportunidade de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades ao contemplarem atividades que envolvam audição/escuta, fala, escrita e leitura. Dentre as estratégias, destaco o desenvolvimento de estratégias sociais e afetivas, de forma que os aprendizes adquiram consciência de como sua aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, o que implica confiança e autoestima, que podem ser alcançadas mediante criação de ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor, que, é visto, principalmente pelas crianças mais jovens, como fonte de motivação. Para tanto, faz-se necessário dar mais espaço e tempo às crianças durante as aulas, ou seja, envolvê-las no processo de tomada de decisão.

No que se refere às habilidades, primeiramente, saliento que Cameron (2001, p. 17-19) refuta a divisão tradicional, ao considerá-la inapropriada. Seu modelo de linguagem proposto para o ensino de LEC converge com aquele preconizado por

Vygotsky (1993) visto como discurso, “linguagem em uso”, em que a criança, exposta ao aprendizado de LE ainda bastante jovem, depara-se especialmente com a linguagem falada. Para Rocha (2006, p. 133), Cameron sugere uma divisão alternativa que “busca transcender o ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades em conjunto com a gramática e o vocabulário, em favor da prática natural da linguagem, em situações reais de uso”. Na divisão, a autora separa a aprendizagem de habilidades orais da aprendizagem da língua escrita (letramento). Destarte, embora as discuta em subseções separadas que seguem abaixo, meu pensamento se alinha ao de Cameron (2001, 2003) e Rocha (2007, 2008), de que o aprendizado não ocorre compartimentada e isoladamente, haja vista sua dimensão inter e transdisciplinar.

a) *Listen to me!*: Contato auditivo com a LE – Para Phillips, atividades de audição “são extremamente importantes em aulas de línguas, ao proverem uma fonte rica de dados linguísticos com os quais as crianças começam a construir sua própria ideia de como a língua funciona” (2003, p. 17). Aprendizes de línguas, especialmente iniciantes, entendem mais do que conseguem falar e não devem ser cobrados quanto à escrita ou fala sem que estejam preparados para tal (período de silêncio, de acordo com Krashen, 1987).

É aconselhável que os professores usem a língua-alvo em sala de aula, além de outras ferramentas, como figuras, por exemplo, provendo, desta forma, *input* que possibilite a familiarização das crianças com os sons da nova língua, processo similar ao que acontece nos primeiros anos de vida, quando adquirem sua LM, apresentando a fala do professor importante função afetiva e moldando convenções sociais ao cumprimentar, elogiar e encorajar os alunos na língua-alvo.

O desenvolvimento desta habilidade, tal como as demais, não é tão simples, especialmente no caso de propor atividades para jovens aprendizes, cujos professores nem sempre têm certeza de como e por onde começar. Neste sentido, atividades como ouça e responda, mestre manda, ouça e desenhe, ouça e pinte, conte histórias, dentre outras, “não somente possibilitam prática auditiva excelente, mas também oferecem oportunidades para incorporar na turma de LE inteligências múltiplas por meio

de colagem, pintura e confecção de objetos simples” (Pinter, 2006, p. 50-51). Tais atividades também podem ser usadas com aprendizes mais velhos em estágios iniciais, aumentando-se e/ou adaptando-se o grau de dificuldade, por meio de variação da extensão do texto e tipos de atividades.

b) *Let's talk!*: Desenvolvendo a oralidade em LE – A oralidade só pode ser desenvolvida e compreendida mediante uso da linguagem de forma significativa, no contexto em que seus falantes estão inseridos. Assim, tanto a audição quanto a fala são usos ativos da linguagem; a primeira, para acessar significados de outros indivíduos e a segunda, para expressar-lhes significados (Cameron, 2001). Contudo, esta é uma habilidade que professores, geralmente, acham difícil de desenvolver, talvez pela própria dificuldade que muitos deles encontram em se expressarem oralmente em LE.

Os alunos precisam conhecer uma série de diferentes elementos da língua, como vocabulário, estruturas, funções etc, para conseguirem dizer o que almejam. Neste caso, Phillips (2003) aconselha que se ensine primeiramente pequenas frases que envolvam a linguagem cotidiana de sala de aula, comandos, solicitações, cumprimentos, dentre outros, oportunizando às crianças se acostumarem com o som e ritmo da língua. É indispensável ao aprendiz conhecer as razões pelas quais está desenvolvendo a atividade e que, com o passar do tempo e envolvimento com a língua, aumentará sua capacidade em usá-la e manipulá-la, passando, a produzir narrativas e descrições, a desenvolver pesquisas, atividades de contar histórias, de lacunas de informação e trava-línguas, por exemplo.

Dessa forma, o papel do professor é primordial para um bom desenvolvimento de habilidades orais em LE, estimulando a criança com tópicos que lhe sejam interessantes e a motivem a falar, explicitando a estrutura das atividades propostas e dando-lhe amparo linguístico. Embora exercícios de repetição sejam criticados por muitos estudiosos, Pinter (*op. cit.*, p. 55) argumenta que falar fluentemente em LE requer muita prática, inicialmente desenvolvida mediante repetição de modelos e, posteriormente, comunicação com pares em situações em que contribuições espontâneas são requeridas. Como as crianças mais jovens não

são ainda totalmente competentes na LM, a autora recomenda que o foco seja em exercícios simples, mas significativos com construção de diálogos personalizados a fim de prepará-los para que sejam capazes de falar de si mesmos e do contexto mediante interação com colegas de classe, já que, para ela, depois de terem tido contato auditivo com a LE, elas não só querem, como são capazes de participar dessas interações.

c) *Reading*: interação entre leitor e texto em LE – A oralidade é a principal fonte linguística na aprendizagem da criança, mas a fonte impressa é a segunda mais importante. Crianças na faixa etária dos cinco aos sete anos encontram-se em fase de alfabetização/letramento em sua própria LM, período de descobertas da escrita e decodificação dos signos, sua relação com os aspectos sonoros, enfim, de aprendizado da leitura (Vygotsky, 2001).

A leitura em LE pode ser desencadeada de diferentes maneiras, por meio do aprendizado dos sons e letras, leitura de palavras, mediante uso de *flashcards*, ou, ainda, de frases, desde que veiculem sentido e não sejam apresentadas isoladas. Tonelli (2007) pondera que boa maneira de relacionar a LE com outros assuntos é por meio de histórias, devido a seu caráter popular e factual. Uma técnica que pode ser usada pelos professores, com crianças pequenas e iniciantes na aprendizagem de LE, e, conseqüentemente, de leitura nesta língua, é a leitura audível de histórias de livros com figuras, em que o professor mostra as palavras e os desenhos enquanto lê, possibilitando-lhes associar sons e significados com símbolos escritos.

d) *Write down*: mergulho no mundo das letras – Se lidamos com inúmeras dúvidas acerca do momento certo de se iniciar a habilidade de leitura com crianças, o debate em torno do desenvolvimento da escrita também é profícuo e com ideias bastante divergentes. Embora estudiosos (Cameron, 2001 e Phillips, 2003, por exemplo) apontem que, em geral, é desejável que se introduza a aprendizagem de LE pela audição e fala primeiramente, depois a leitura e, por fim, a escrita, o que temos presenciado nas escolas é o caminho inverso, já que desde o primeiro ano as crianças são convidadas a escreverem na língua-alvo. A escrita em LE é capaz de adicionar outra dimensão ao

processo de aprendizagem, em que aos estímulos visuais e auditivos, acrescentam-se os táteis, de produção com as próprias mãos, o que permite expressar personalidade, consolidar a aprendizagem em outras áreas, auxiliar na memória e desenvolvimento consciente na língua.

Não menos importante é a discussão acerca do ensino de vocabulário e gramática. Crianças aprendem palavras rapidamente, mas o aprendizado de estruturas, cujo uso é menos óbvio, ocorre mais lentamente. Cameron (2001) considera o desenvolvimento de vocabulário e gramática indissociável, sendo o primeiro imprescindível para o aprendizado e uso da segunda. Ela explica que um vocabulário útil é essencial à aprendizagem de LE no nível primário e informações gramaticais são veiculadas por meio dele, embora a aquisição seja primeiramente no âmbito oral, haja vista uma visível demora para a aquisição de seu significado. A mesma estrutura pode ser repetida várias vezes, não como mera repetição, mas mediante exploração de diferentes contextos significativos com uso de vocabulário diverso. As crianças poderiam, então, conhecer e usar a(s) palavra(s) em contextos relevantes, a fim de ‘fixá-la(s)’ na mente, construindo uma “rede de vocabulário” (Phillips, 2003). Defendo, pois, um ensino em que tanto a gramática, quanto o vocabulário sejam ensinados no contexto, com base na necessidade do grupo e da maneira mais simples possível, e que sejam ofertadas oportunidades às crianças de uso da língua aprendida.

#### *Sala de aula de Língua Estrangeira e possíveis ofertas de atividades*

Ao levar em consideração a natureza multissemiótica da linguagem, Rocha (2006, 2007, 2008) propõe um modelo de ensino de LEC que promova o desenvolvimento da interculturalidade, embasado na criação de agrupamentos de gêneros discursivos, relacionados a três sistemas de atividades, denominados de gêneros que fazem cantar, brincar e contar. Para ela, atividades musicais relacionam-se aos gêneros que fazem cantar, os jogos aos que fazem brincar e as atividades narrativas àqueles que fazem contar. No entanto, a autora ressalta que

atividades de linguagem podem constituir-se pela combinação de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos.

É certo que não aprendemos apenas de uma forma, portanto, é típico do ser humano lançar mão de diversas estratégias para alcançar seus objetivos e, no caso de crianças aprendendo uma LE, não é diferente. Uma dessas estratégias é o uso de frases ou expressões que aprendem ouvindo outras pessoas em situações distintas. São o que comumente chamamos de *chunks*, quer dizer porções/peças da língua que são usados na conversação, extremamente úteis em estágios iniciais de aprendizagem de línguas, visto que habilitam os aprendizes a participarem efetivamente da conversa em situações comunicativas reais e são provenientes de atividades de ação, músicas, rimas, poemas, teatro e rotinas de sala de aula, como por exemplo, cumprimentos, comandos etc. Outro instrumento que também pode ser usado pelos professores de línguas, graças à forte ligação com a cultura de seu povo falante, é o *chant* (poema ou texto) com ritmo bastante marcado, no entanto, sem melodia.

Extremamente presente na sociedade contemporânea, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) precisa ser vista como aliada, por fazer parte da vida cotidiana das crianças. Especificamente sobre a internet, Ramos (2007, p. 66) avalia que não é requerido conhecimento avançado em computação ou programação, por parte de docentes e discentes, para usufruir das contribuições provenientes da rede, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas sim atitude positiva em relação às novas tecnologias. Como benefícios referentes à utilização do computador e da internet nas aulas de LE, a referida autora cita possibilidades de atividades voltadas a conteúdos baseados no ensino de LE, proporcionando trabalhos interdisciplinares, além da possibilidade de comunicação entre crianças de diferentes países, o que promove quebra de estereótipos culturais e sentimento de tolerância e aceitação pelo diferente.

O desenvolvimento desse tipo de atividades demanda diferentes organizações da sala de aula, nem sempre possíveis no contexto escolar público. Quanto a isso, sugiro atividades



individualizadas, em pares, em grupo ou com a classe toda, dependendo dos objetivos que se almeja alcançar. Outra sugestão é que a sala de aula ofereça um espaço para a exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças, o que pode desencadear um sentimento de interesse e orgulho, no bom sentido, pelo que puderam construir ao longo da aula.

### *O professor e o planejamento em Língua Estrangeira para crianças*

Juntamente com a organização da sala de aula, outro papel importante atribuído ao professor é o de planejamento das aulas. Cabe a ele preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando-lhes situações em que possam usar a língua criativamente. Ele pode encontrar apoio em diferentes livros didáticos (LD) para ensino de LEC, escritos por falantes nativos ou por autores nacionais, que já se encontram disponíveis no mercado – embora não seja a realidade na maioria das escolas públicas do país – ou, ainda, adaptem atividades desenvolvidas na LM – caso mais comum. Materiais que apresentam importantes orientações teóricas e metodológicas podem ser encontrados nas obras de Phillips (2003), Cameron (2001), Pinter (2006), King e Mackey (2007), para citar alguns, porém todos escritos em LI, o que pode se tornar um empecilho, se levarmos em consideração que muitos professores asseguram falta de domínio da leitura nesta língua, mesmo aqueles que fizeram graduação em Letras/LI (Santos, 2005).

No contexto de LEC descrito por Phillips (2003), o uso de LD é uma realidade, diferente do contexto em que vivemos em nosso país, especialmente quanto ao ensino de LI, tida como ‘supérfluo’ nos anos finais do EF e EM, e ‘inexistente’, no caso da oferta em anos iniciais da escola pública, haja vista que, infelizmente, ainda não contamos com políticas públicas que nos amparem e nos legalizem quanto à prática que ocorre em larga escala nos quatro cantos do Brasil (Rocha; Basso, 2008). Um dos desejos dos docentes de LE é ter mais acesso a LD, não só para eles próprios, bem como um exemplar para cada um de seus alunos. É importante ter em mente que nem o melhor dos LDs disponíveis no mercado conseguirá dar conta de todas as

necessidades de seus alunos, considerando-se a diversidade multilíngue e multicultural dos aprendizes; portanto, ainda que seja adotado, é importante que seja suplementado por outros materiais. Para Ramos e Roselli (2008), o LD – uma entre muitas outras formas de materiais didáticos – exerce muita influência na vida do professor e deve ser olhado de maneira mais atenta, especialmente devido à falta de discussões voltadas para o LD produzido para o trabalho especificamente com LEC.

A aula pode ser preparada focalizando-se a língua (estrutura) ou um tópico. Todavia, Rocha (2006, p. 139, 196) alerta para que não se transforme conteúdos em meros “objetos a ensinar”, mas sim que sejam vistos como tópicos “através dos quais os conhecimentos serão mobilizados”. Alinho-me à visão desta autora e de Scott e Ytreberg (1990) ao defenderem a organização do ensino em temas, classificando-o como útil, prático e empolgante, capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de LEC, uma vez que oportuniza seu engajamento na construção de sentidos pela ação propositada e colaborativa.

As crianças são, geralmente, cheias de energia, requerem atenção constante do professor e atividades diversificadas, o que faz que reste pouco tempo, durante o desenvolvimento da aula, para pensar e planejar. Dessa forma, o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, o que torna o trabalho do professor em sala mais fácil, economiza tempo, permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula, bem como equilibrar as lições. É importante que o professor crie rotinas facilmente reconhecidas pelas crianças, marcando o início da lição, o desenvolvimento e o término, informando-lhes sobre as atividades que serão sugeridas e o tempo disponível para sua execução, por meio de orientações e demonstrações claras, certificando-se de que as entenderam. Cabe ao professor, também, usar ao máximo a língua alvo em sala e acompanhar o desenvolvimento das atividades, andando entre as carteiras/grupos, comentando, elogiando e encorajando-as. Diferentes ferramentas do “mundo físico”, como definem Scott e Ytreberg (*op. cit.*, p. 108), podem ser usadas no desenvolvimento das aulas para que haja envolvimento e significado por parte dos

alunos, como marionetes, bonecas de papel, mascote da turma, cantinho da LE, caixas de papelão, gravuras, jogos de cartas e de tabuleiros, livros, transparências, projetor, calendários, relógios, mapas, brinquedos, aparelho de som, CDs, e uma infinidade de outros materiais, de acordo com a criatividade do professor e discentes. Fundamentando-me em proposta delineada por Phillips, o planejamento do docente pode contemplar os seguintes aspectos:

Idade e nível de seus alunos (iniciante, elementar ou pré-intermediário)
Tempo disponível para a execução
Objetivos para desenvolvimento linguístico, intelectual e social
Descrição geral da atividade a ser proposta
Materiais necessários para o desenvolvimento
Preparação anterior à aula
Passos a serem desenvolvidos em sala de aula
Consolidação da aprendizagem
Variações para adaptar a atividade ao grupo de alunos
Comentários orientadores do andamento da aula.

Quadro 01: Planejamento docente, de acordo com Phillips (2003)

Ainda que o docente use livros didáticos, programas, currículos, que costumam determinar o que deve ser ensinado, o que pode ser aprendido somente pode ser planejado pelo docente que efetivamente conheça seus alunos e faz com que o planejado funcione com este grupo (Cameron, 2001). Se o professor não perder de vista os objetivos de sua aula e escolher atividades adequadas para alcançá-los, mais chances terão, ele próprio e seus alunos, de obterem sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, pois, que alunos de anos iniciais do EF são aprendizes em potencial que necessitam de ações e direcionamentos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem de LI aconteça em um processo significativo. Para tanto, o professor e as ações pedagógicas são indispensáveis no curso do seu progresso. É o que passo a tratar a seguir, mediante apresentação e discussão dos dados coletados com o grupo de docentes.

(RE)VISITANDO OS DIZERES E FAZERES DAS DOCENTES

*Do planejamento das ações didático-pedagógicas ao alcance dos objetivos*

Levando-se em consideração as diferentes formações das professoras, lhes é facultada liberdade para prepararem suas aulas, da maneira que julgam mais coerente com o contexto. Assim, as docentes enaltecem o caráter flexível do desenvolvimento do Programa de Ensino disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEC) e apontam para a importância do planejamento. Quanto a esse assunto, afirmam que procuram seguir uma sequência/rotina, ao pensarem e projetarem suas aulas de LI, conforme mostra o depoimento de Tuchi:

(01) ... tem vezes que foge, mas inicio com diálogo, conversa em que tento explicar o que vamos fazer juntos, depois a atividade, sempre tenho tudo organizadinho, só que tem momentos que tenho que mudar a atividade porque dá imprevisto, às vezes peço sugestão pra eles e assim por diante ((eles sabem que tem essa sequência)) inclusive eles vêm atrás quando não dá pra concluir. (Tuchi, E5, 29/09/2008)

De fato, a rotina que as professoras afirmam desencadear em sala foi verificada durante as aulas observadas, em que foi também possível perceber que elas sempre estavam abertas para fazer modificações, conforme a necessidade. Ao registrar as aulas de Coralina, por exemplo, por várias vezes anotei a existência de passos pré-definidos. A quinta observação (05/05/2008) feita com esta professora, no primeiro ano, já evidenciava que ela costuma iniciar as aulas com diálogo, histórias, sempre procurando relacioná-los com o conteúdo proposto para a aula. Isso cria um clima receptivo, motiva-os para o início da aula. Dessa forma, Coralina proporciona acesso à língua-alvo, além de mera porção em forma de vocabulários soltos. Em outro momento desta mesma aula, Coralina diz “já conversamos, já nos exercitamos, agora vamos fazer outra atividade”, procura deixar claro que a aula segue alguns passos, antecipadamente planejados por ela. Isso é importante, conforme asseveram Scott

e Ytreberg (1990) e Phillips (2003), pois as crianças acabam percebendo que, em determinados momentos, a atenção volta-se para ela, para a explicação/exposição do conteúdo, já em outros momentos, dirigem a atenção para a atividade, e que a participação é imprescindível, ora no coletivo, ora individualmente. A seguir trago uma pequena mostra de como é a organização do caderno de planejamento de outra professora, a Analu:

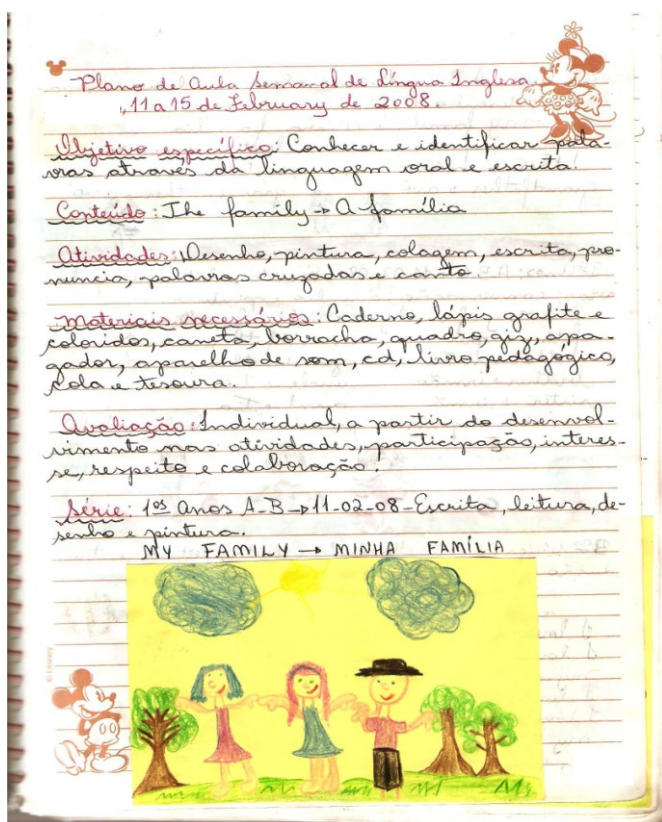


Figura 1: Mostra do caderno de planejamento da professora Analu

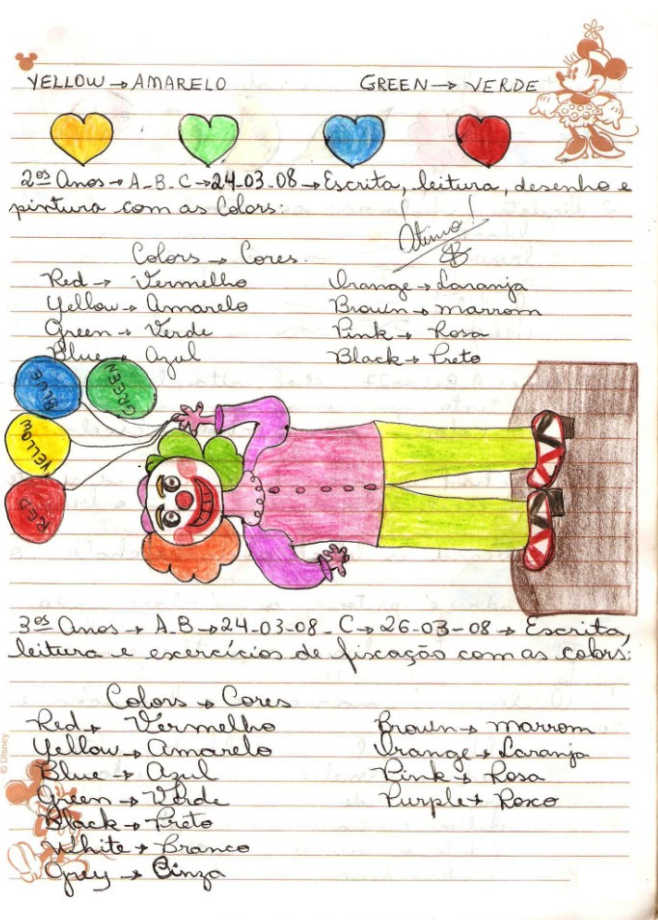


Figura 2: Mostra do caderno de planejamento da professora Analu

Com base nas observações, posso dizer que diferentes atividades foram desenvolvidas, alcançando, na maioria das vezes, os objetivos por elas traçados, ainda que em alguns momentos não condiziam com aqueles dos quais acredito, como pode ser evidenciado na mostra de planejamento de Analu, em que prevê escrita do conteúdo já no primeiro ano e ênfase ainda em exercícios lexicais, de fixação e repetição, sem fins comunicativos e significativos.

Neste sentido, outro aspecto que ficou bastante evidente, durante a observação, é que um mesmo conteúdo é abordado de formas bastante diferenciadas pelas professoras, devido à ausência de um material padronizado e único que possibilita, então, esta diversidade que considero salutar. Parafraseando Moon (2000), crianças possuem bom instinto para interpretar o significado de uma situação, lançando mão de seu conhecimento de mundo e pistas fornecidas, e isto é muito útil para o aprendizado de línguas. Daí assegurar-se que o uso de jogos, projetos, figuras, histórias, dentre outras atividades práticas, como é o caso de elaboração de cartões, auxiliam os alunos na busca pelo significado. Não só para a aprendizagem de uma língua, bem como para o desenvolvimento geral da criança, as atividades chamadas 'lúdicas' são bem-vindas (desde que possam gerar Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky, 1993 e Baquero, 1998), ao proporcionarem o desenvolvimento da criatividade, das habilidades artísticas e de uso real da LE para comunicação. Com base em Cameron (2001, p. 154), infiro que, ao ofertarem este tipo de atividade as professoras proporcionam, também, o desenvolvimento de habilidades de letramento, operando, desta forma, como habilidades discursivas, requerendo de professor e aluno esforços para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por exemplo. As figuras mostram o produto resultante das ações desenvolvidas em sala durante as aulas:

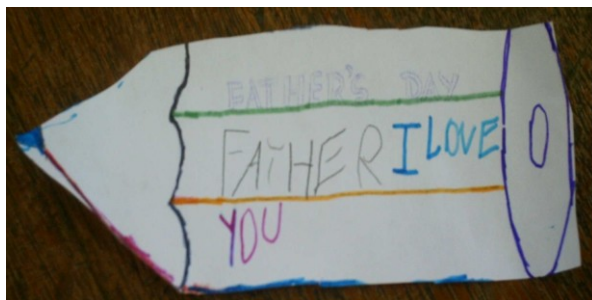


Figura 3: Resultado de trabalho sobre Dia dos Pais, 1º ano, professora Coralina



Figura 4: Resultado de trabalho sobre Dia dos Pais, 1º ano, professora Analu

Estas e outras aulas mostram, também, um esforço das docentes para relacionarem os conteúdos propostos com o contexto do qual as crianças estão inseridas, ou, ainda, com os temas que estão sendo abordados na escola e na sociedade como um todo. Embora nem sempre tenha sido observada ligação explícita com o contexto escolar ou social, quando houve, esta acontecia mediante a relação com fatos vivenciados na escola ou família. A professora Analu explica que o conteúdo não é “solto”, já que costuma ver “o planejamento das outras professoras e procuro trabalhar aquilo que elas estão trabalhando naquele bimestre, por exemplo, se ela vai trabalhar a parte dos animais, então eu procuro dar os animais também, na maioria das vezes eu consigo fazer essa ligação” (E2, 09/07/2008). Na primeira SR (01/05/2008), Tuchi e Verdade reiteram a necessidade de se relacionar o conteúdo da LI com o contexto e asseguram que isso é possível de ser feito mediante diálogo constante com os alunos, desde que o professor esteja aberto para aproveitar as oportunidades que costumam surgir. Em uma das aulas de Coralina, para citar um exemplo, um aluno do primeiro ano não se contentou em aprender apenas a palavra *bus*, que era parte do conteúdo ‘*means of transportation*’ que compõe um dos temas a ser apresentado no terceiro bimestre, conforme orienta o Programa de Ensino da SEC. Embora Coralina tenha sugerido



apenas desenho de um *bus*, a criança disse a ela que queria escrever “ônibus escolar”, meio de transporte usado por ela para ir à escola. Prontamente Coralina escreveu na lousa, em caixa alta, o que o aluno solicitou e este, satisfeito, escreveu em seu trabalho, assim concluído:

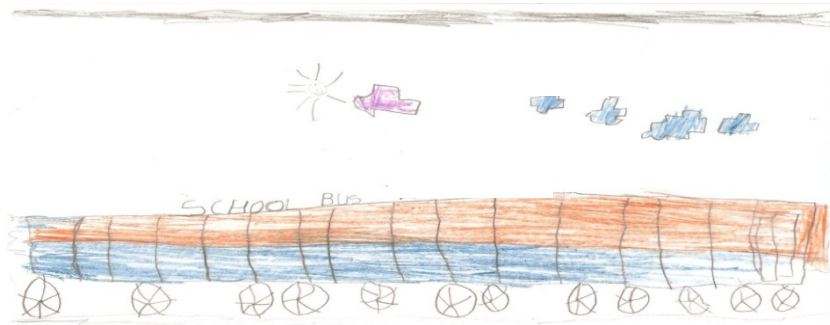


Figura 5: Exemplo de atividade relacionando conteúdo e contexto, primeiro ano, professora Coralina

#### *Materiais didáticos utilizados e almejados em aulas de Língua Inglesa*

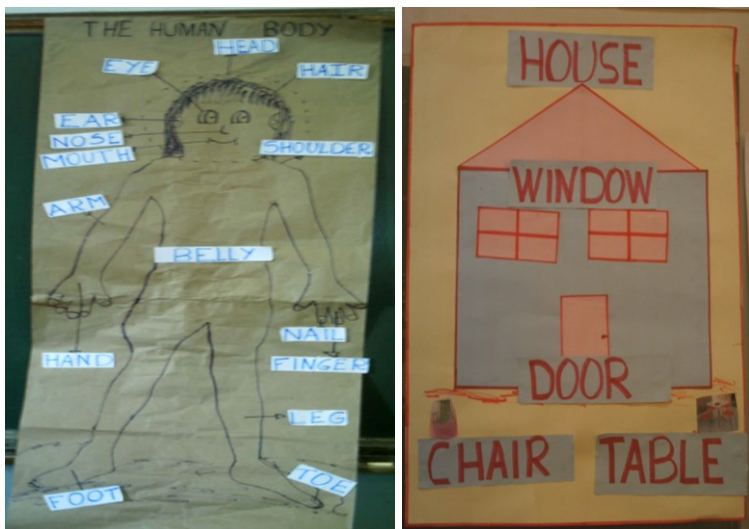
Vários elementos influenciam no processo de ensino-aprendizagem de modo que as ações culminem em ensino de qualidade, dentre eles estão inclusos os conteúdos, as metodologias e materiais utilizados. Com base na categorização das aulas observadas, foi possível diagnosticar que os materiais usados pelas professoras e seus respectivos alunos, geralmente, restringiam-se a quadro negro, giz, lápis, lápis de cor, caderno, folhas mimeografadas/fotocopiadas, cartazes, dicionários, *flashcards*, borracha, tesoura, cola, revistas velhas, tinta e pincéis, dentre outros. Embora todas as escolas investigadas fizessem parte do contexto público de ensino, várias diferenças entre elas mostraram-se bastante nítidas, dentre elas a classe socioeconômica dos alunos, em que, em algumas delas, as crianças tinham à disposição ótimos materiais adquiridos pelos familiares e, em outras, possuíam apenas os materiais básicos, ou ainda, algumas crianças sequer tinham estes, que eram providenciados pelas professoras e/ou cedidos pela escola. No caso de dicionários, por exemplo, apenas alguns alunos possuem

o próprio e, quanto às escolas, nem todas possuem em número condizente com a quantidade de alunos das turmas.

A aquisição de materiais de LI para uso dos professores também se mostrou diferente entre uma escola e outra; em algumas, a professora tinha várias coleções para pesquisar na hora de preparar suas aulas, além de outros materiais básicos, como papéis diversos, folhas e acesso a fotocópias, dentre outros, ainda que, insuficientes e insatisfatórios, considerando-se a demanda e a qualidade das coletâneas, como as próprias professoras denunciam. O depoimento de Nati aponta para as dificuldades encontradas com o material didático e como tem buscado superá-las:

(02) Se tivéssemos acesso, cada um a um computador, seria diferente, se tivesse a oportunidade de chegar na escola e imprimir o material, porque a gente busca, pesquisa e nem sempre pode levar a atividade, tem que chegar lá e mudar, improvisar /.../ poderia ter joguinhos, o que tem é o que os alunos confeccionaram /.../ talvez coisas novas, mais acesso ao laboratório, mesmo material de apoio, poderia ter mais livros. (Nati, E4, 15/08/2008)

Em meio à escassez de materiais, pude perceber o esforço das professoras em produzir materiais, especialmente visuais, como cartazes, *flashcards*, jogos etc., ou, ainda desenhando na lousa, demonstrando serem criativas, entretanto, como elas mesmas afirmaram, isso lhes toma muito tempo, haja vista o alto número de turmas em que cada uma atua. As Figuras 6, 7 e 8, registram alguns materiais utilizados pelas professoras durante as aulas observadas, na tentativa de sanar a ausência de materiais ‘melhores’.



Figuras 6, 7 e 8: Cartazes e desenho na lousa elaborados pelas professoras para apresentar/explicar conteúdos às crianças

Desafios cotidianos apontados pelas docentes vão muito além da falta de tempo, proveniente, principalmente, segundo elas, pelo acúmulo de atividades burocráticas que devem cumprir. O grande número de turmas/alunos e a busca para sanar a falta de material obriga-as a trabalhar com sucatas, causando até certo desconforto entre elas e demais colegas de

outras áreas, já que estes parecem não compreender a escolha de materiais feitos para desenvolver as aulas de LI.

Ao serem questionadas acerca dos materiais que gostariam de ter disponíveis nas escolas, as professoras sugeriram a aquisição de livro didático, apenas como um apoio para suas pesquisas, ou, no caso de haver condições para aquisição aos alunos, como um complemento. Durante as sessões reflexivas, não raramente o tema material didático também era mencionado, como mostram os dois próximos fragmentos, em que, mais uma vez, as professoras reiteram a necessidade de LD ou outro material de apoio. Nati lamenta poder contar apenas com materiais pessoais, que acabam não sendo suficientes para a grande demanda de alunos com que trabalha. Coralina justificase que tem feito de tudo para inovar, mas o que tem feito não é satisfatório. Ações provenientes do sistema, tais como acréscimo no tempo da hora-atividade e a aquisição de materiais de apoio, já que se sabe da existência de verbas, supririam boa parte das dificuldades que vêm encontrando. As professoras diagnosticam que, ao contrário do que vem acontecendo na escola, tem havido acréscimo no investimento em materiais de LI por parte dos pais, demonstrando desejo de que seus filhos aprendam bem a LI, embora não seja possível generalizar:

**Aproveitando o material que alunos trazem de casa**

**Fragmento 01: SR3, 03/10/2008**

**Pq** - então vocês procuram aproveitar o que eles ((os alunos)) trazem pra sala de aula?

**Coro em uníssono** - sim

**Tuchi** - até os pais estão comprando mais [materiais]<sup>5</sup>

**Analú** - [sim]

**Coralina** - [é]

**Tuchi** - [de LI, esta semana veio aluno com revistas, livro de leitura, dá pra perceber que os

<sup>5</sup> Convenções usadas na transcrição, com base em Marcuschi (1999): /.../ → Indicam corte em algum trecho da transcrição (início, meio e fim); [ → Sobreposição de vozes (quando a concomitância de falas não ocorre desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto); [ ] → Sobreposição localizada de vozes; (( )) Esclarecimentos por parte da pesquisadora; LETRAS MAIÚSCULAS: ênfase.

pais estão investindo também, eles estão percebendo que a LE é importante

**Pq** - os pais estão investindo, e a escola está?

**Tuchi** - a questão de materiais, assim (risos) mais ou menos

**Nati** - vamos ser claras? Não está

**Pq** - pelo que tenho conversado este tem sido um dos grandes problemas no desempenho de vocês, certo?

**Tuchi** - é, porque a falta de material não é só de LI, é no geral

**Analu** - no meu caso eu não tenho problema porque material pra eu pesquisar, pra preparar eu tenho, porque todas as vezes que vão pessoas à escola vender coisas eles sempre perguntam se quer comprar, mostram, falam que tem coleção nova pra mim

### Material didático para cada aluno

#### Fragmento 02: SR2, 11/07/2008

**Nati** - bom, acho que a partir do terceiro ano teríamos que ter um material didático pra trabalhar com eles, eu acho essa GRANDE falta, de eles usarem só o caderno deles ali, eles não têm material pra olhar, pra [visualizar]

**Tuchi** - [uma apostila né]

**Pq** - [que tipo de material vocês sugerem?]

**Nati** - [sei lá, uma apostila, um livro que eles tenham, pra estar trabalhando, pra eles visualizarem e poder ter a escrita, porque senão tudo é copiado pra eles, principalmente aqueles que já estão mais encaminhados, quarto, quinto anos, então acho que deveria ter esse material didático pra eles [manusearem]

**Coralina-** [tem aluno que vem trazendo]

**Nati** - [esses dias teve uma feira do livro e a maioria comprou, eles vinham, mostravam e diziam “olha, minha mãe não deixou eu pintar, sem nós lermos juntos na sala”, então assim você percebe aquela falta de material, porque que História, Matemática, Língua Portuguesa, tem livros e inglês não tem? Qual é essa diferença? Então sinto essa necessidade de ter esse material, como apoio, não pra trabalhar direto

**Tuchi** - eu também sinto

Como vimos, Coralina e Nati chegam a afirmar que alguns pais têm adquirido material de LI para seus filhos, mas essa não é uma prática corriqueira e as escolas não têm como cobrar isso dos pais, já que a LI não é uma disciplina obrigatória em anos iniciais e, por isso mesmo, as instâncias competentes não se preocupam em adquirir/produzir materiais que atendam a essa

clientela. Em tentativa de resposta ao questionamento de Nati, esta é uma das diferenças: devido ao caráter obrigatório apenas a partir do sexto ano, teoricamente, a LI não existe em anos iniciais, ainda que na prática seja bem diferente; portanto, ao que tudo indica, não há necessidade de materiais para este nível de ensino. Percebi que as escolas investem as verbas de maneira diferente, especificamente no que diz respeito a materiais para as ditas disciplinas 'supérfluas', como é o caso de LI e Arte. No caso da escola onde atua Analu, não é sentida a ausência de material, diferentemente do que acontece com Nati. Isso supõe uma discussão mais ampla que abarque objetivos e interesses quanto ao desenvolvimento desta disciplina em anos iniciais.

Compreendo o desejo das docentes pela oferta de LD ou apostila para cada aluno como forma de aproveitar melhor o tempo. Todavia, retomo, com base em Ramos e Roselli (2008), que este não pode ser tomado com material único, mas apenas como apoio, mesmo porque a maioria deles (pelo menos os que foram analisados) prescrevem algo e realizam outra coisa. Dependendo de como o professor 'adotar' o material - apoio ou manual para ser seguido à risca -, diferentes oportunidades poderão ser criadas, que vão desde consideração ou não do contexto, oportunidade ou não de interação, além de exploração das diversas habilidades. No Fragmento 02, Nati, por exemplo, enfatiza que o LD evitaria as cópias da lousa, denunciando a ênfase na habilidade escrita, sobretudo, como ela mesma diz, em anos mais avançados, em que foi diagnosticado declínio considerável do desenvolvimento das habilidades de compreensão, escuta e fala, em detrimento de cópias e treino gramaticais.

Depois de ter abordado sobre a importância de materiais didáticos plausíveis para o desenvolvimento das aulas, em que ficou claro o desejo da aquisição de livros e outros materiais, um esforço enorme e criativo das docentes para suprir as necessidades encontradas, além de evidenciar que os materiais didáticos utilizados influenciam, de certa forma, no desenvolvimento das habilidades em LI, passo agora a discuti-las.

*Desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da Língua Inglesa*

Nesta seção abordo o tratamento dado pelas professoras às habilidades, especialmente as orais e escritas. Nesse sentido, interessei-me em saber se procuravam enfatizar uma habilidade em detrimento de outras. Ao serem questionadas sobre o tema, Analu respondeu:

(03) Passo a escrita aí tem a pronúncia, aí eles vão repetindo, aí vão desenhar, ilustrar, eu uso bem pouco atividades prontas porque tenho comigo que o aluno tem que fazer pra poder aprender, porque se der pronto, parece que vai tirar um pouco daquilo que tô ensinando, então dou as atividades e eles desenharam aí vou puxando cores, eles já sabem. (Analu, E2, 09/07/2008)

Percebe-se, na fala desta e das outras professoras, que elas acreditam não se dedicarem ao desenvolvimento de uma habilidade em detrimento de outras. No entanto, a categorização dos dados apontam para uma ênfase na escrita, ainda que em anos iniciais. Já na primeira sessão reflexiva, abordei a questão com as participantes, alertando-as de que havia percebido um decréscimo da exploração da oralidade nos quintos anos e tentei levá-las a refletir sobre essa diferença. Nesse sentido, é possível perceber dois grupos de professoras: Verdade e Tuchi que não se prendem muito à escrita, no primeiro ano, e as demais (Coralina, Analu e Nati) que confessam usarem o caderno e estimular a escrita com os pequenos. Observei, entretanto, que o uso do caderno acontece diferenciadamente entre elas. Se por um lado, Verdade, Coralina, Tuchi e Nati usam o caderno para colagem das atividades, para que não se percam e esporadicamente para escrita do vocabulário novo, por outro lado, Analu raramente entrega “trabalho pronto”, ou seja, mimeografado ou fotocopiado, mas registra todo o conteúdo a ser trabalhado na lousa e convida os alunos a copiarem, como mostra a próxima figura, retirada do caderno de uma das alunas do primeiro ano:

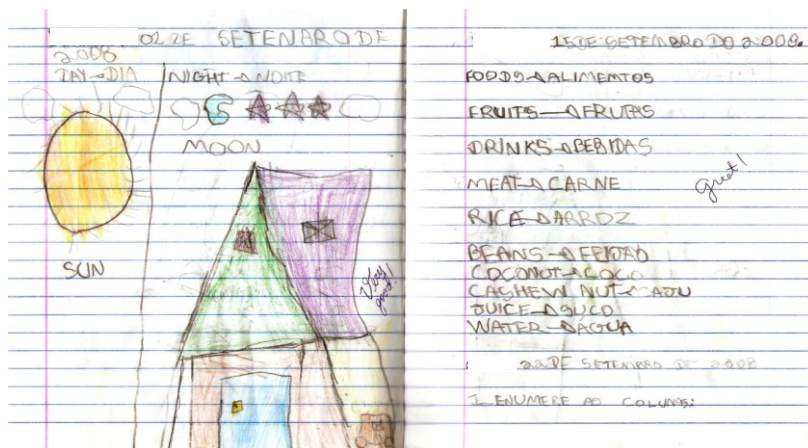


Figura 09: Registro de atividades no caderno, aluna A, primeiro ano, professora Analu

No Fragmento 03, intitulado habilidades orais e escritas em LI, Nati e Analu justificam o incentivo à escrita, já no primeiro ano, para que as crianças aprendam a usar o caderno, e compreendam que a escrita faz parte do processo de alfabetização, ou, ainda, porque elas próprias (as crianças) cobram seu uso nas aulas de LI. Coralina corrobora a ideia de Nati e acrescenta que o uso do caderno permite registrar a sequência de trabalho que tem sido desenvolvida a fim de que pais, e demais interessados possam “comprová-lo”. Verdade concorda com Coralina acerca do registro do trabalho, no entanto, ela o faz em forma de desenhos e outros, não cobrando a escrita por parte da criança.

### Habilidades orais e escritas em LI

#### Fragmento 03: SR1, 01/05/2008

**Pq** - /.../ tenho percebido que no primeiro ano a ênfase da maioria de vocês está na oralidade e que no quinto ano isso vai se perdendo, a ênfase começa a ser na escrita, queria que vocês falassem um pouquinho sobre isso, por que ocorre essa diferença do primeiro ano pro quinto ano?

**Tuchi** - trabalhar os dois juntos

**Verdade** - eu penso assim que a gente vai trabalhando, vai inserindo isso gradativo, no primeiro ano a gente não coloca pra eles escreverem,



mas no segundo ano já vai escrevendo algumas palavrinhas, no terceiro ano vai acrescentando até chegar no quinto ano com um vocabulário tanto oral quanto escrito

**Nati** - eu não sei, eu acho que a Analu também, no primeiro ano a gente tem caderno, nós temos caderno, desde o primeiro ano, as atividades que eles ((os alunos do primeiro ano)) são coladas no caderno, o primeiro ano, o seu também pelo que você comentou comigo ((referindo-se a Analu)), já copia do quadro e eles cobram “professora, porque só falar?”, “vamos [escrever?”

**Coralina** - [eles querem, eles precisam disso]

**Nati** - [então, eles têm o caderno já, eles já entram em contato, mas por que, aí eu vejo assim, o momento de você estar falando, em português a gente fala assim, em inglês a gente escreve assim e fala assim, então eu vejo que a necessidade do escrever, a partir do momento que ele está sendo alfabetizado ele já deve estar em contato com a escrita

**Analú** - na verdade ele já aprende a usar o caderno da maneira correta, eu sempre uso desde quando eu comecei, eu quase não faço atividade colada, rodada ((referindo-se ao mimeógrafo)) não, bem pouco, o que eu vejo que eles não conseguem fazer [daí sim]

**Coralina** - [é] eu também, foi passado que não se usa caderno, mas eu vejo assim, eu não sei o que a professora Leandra acha disso, de nós começarmos a usar, eu começaria a usar no segundo bimestre, para uma organização, não que eles tenham que copiar do quadro, mas ter alguma atividade, pelo menos uma vez por mês, ou duas, pra ocupar também o caderno, a sequência, a ordem, isso já comprova nosso trabalho e o pai vai verificar [que não fica só ( )

**Verdade** - [bem na minha sala] não é que não tem caderno, tem o caderno, só que não assim atividades pra eles escreverem em inglês né, trabalha a oralidade, se eles vão fazer um desenho lá, alguma coisa relacionada com o trabalho de hoje, fazamos de conta que estamos trabalhando as frutas, então ele pode desenhar as frutas né, eu vou falar pra ele como é que é, ele vai pronunciar, a gente canta, então ele vai registrar mais em forma de desenho, eu não estou cobrando a parte escrita dele AINDA, então eles têm o caderno, porque nós também temos que ter nosso trabalho registrado, eu acho isso importante, pra nós e se vai alguém lá, tá registrado, pra comprovar o que você deu, eu mesmo, a Leandra já deve ter observado, eu escrevo pra eles a data enquanto eles tão fazendo os trabalhinhos, eu vou nas mesinhas e coloco a data em português mesmo, para o primeiro ano, aí no segundo ano ele ((o aluno)) copia a data em inglês, aí vai, igual eu falei, vai gradativamente oferecendo um repertório pra ele

Ainda no que concerne ao primeiro ano, quando os registros escritos não são feitos pelos alunos, em seus cadernos ou atividades propostas em folhas avulsas de sulfite, aparecem em *flashcards* e cartazes confeccionados pelas professoras. Já nos quintos anos, a escrita é muito mais presente, ainda que as professoras acreditem ser possível o desenvolvimento das demais habilidades, a partir de atividades diversas, como bingo, ditado e jogos, os quais elas têm desenvolvido em sala. Justificam que o uso destas atividades possibilita o desenvolvimento das habilidade oral e auditiva e se caracterizam por desenvolvimento no coletivo em que os alunos interagem e se ajudam entre si. Nati afirma perceber neste tipo de atividade “maior produtividade” e lamenta não poder usá-las com mais frequência. As habilidades de leitura e escrita geralmente são desenvolvidas concomitantemente, conforme afirma Tuchi, ao explicar que a leitura se caracteriza pela repetição após a fala dela. Ecoando princípios defendidos por Scott e Ytreberg (1990), parece haver, entre a maioria das professoras, uma preocupação para que leituras propostas tragam significado para os alunos, principalmente no quinto ano, quando já inserem a leitura de frases e pequenos textos, embora ainda estejam bastante presentes as listas de vocabulários, e treinos gramaticais.

Consoante as habilidades orais e escritas e sua relação com os conteúdos propostos, notei que o uso efetivo, quer dizer, além dos limites delineados pelo conteúdo proposto para determinada aula, a presença da LI acontecia, geralmente, na escrita do cabeçalho, nos cumprimentos e comandos. Verdade, por exemplo, mostra-se atenta às oportunidades surgidas em sala ou até mesmo fora dela, para adicionar à proposta sugerida no Programa de Ensino da SEC. Ela afirma que sempre que vê “alguma coisa nos livros e que é do interesse deles, procuro levar e eles assimilam com facilidade /.../ usam espontaneamente, já começaram até a falar algumas palavras em inglês e é bem interessante” (E1, 06/07/2008). Coralina também usou a LI espontaneamente durante suas aulas. Já com Nati, Analu e Tuchi não foram evidenciados muitos momentos destes. No caso de Tuchi, justifica-se por sua falta de conhecimento da LI, já que, com muito esforço, prepara-se para ensinar, pelo menos, os conteúdos básicos solicitados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo abordei a prática de um grupo de professoras de LI que lecionam em anos iniciais do EF, no que concerne à interação dos aspectos sociocontextuais e no lidar dos docentes – que apresentam diferentes formações – com questões linguísticas, teórico-metodológicas e socioculturais presentes no processo de ensino-aprendizagem, delineando uma caracterização do fazer docente. Fiz isso de acordo com os procedimentos metodológicos adotados, os materiais didáticos utilizados e os almejados para as aulas de LI e do trabalho para desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da LI.

O planejamento didático-pedagógico é importante, no sentido de o professor traçar as ações a serem desenvolvidas com seus alunos, bem como informá-los dos alvos que almeja alcançar, em que conteúdos idênticos são desenvolvidos de maneiras distintas, sem, no entanto, deixar de alcançar os objetivos traçados. Ficou evidenciada a necessidade de se relacionarem os conteúdos com o contexto, em que parece haver uma relação intrínseca entre interesse e escolha de atividades. Das setenta e três aulas observadas, diferentes atividades foram sugeridas aos alunos, dentre elas, histórias, músicas, desenhos livres e dirigidos, pinturas, jogos, atividades escritas, produção de textos orais e escritos, atividades artísticas, dinâmicas, diálogos, trabalhos em díades ou grupais. Durante as sessões reflexivas, discutimos questões relacionadas à metodologia, em que as professoras sempre enfatizavam e defendiam a utilização de atividades diferenciadas, sobretudo que incentivem o trabalho coletivo e que apresentem caráter lúdico. Entretanto, por muitas vezes, ao defenderem e priorizarem um ensino norteado pelo uso de jogos e brincadeiras, professores e alunos perdem o foco principal, que é o desenvolvimento da LI. Tuchi argumenta que, quando pensada, planejada, a aula parece ser perfeita, mas basta colocá-la em prática para perceber suas limitações. Em sua fala aparecem dados interessantes, tais como seu entendimento de que, enquanto docente, precisa traçar objetivos e planejar suas ações, todavia, também reconhece a necessidade de flexibilidade no planejamento, dependendo dos acontecimentos na sala.

Dos materiais utilizados, lápis, lápis de cor, caderno, folhas mimeografadas, ou fotocopiadas (e rigorosamente regradas), cartazes, dicionários, *flashcards*, borracha, tesoura, cola, revistas velhas, tinta, pincéis, laboratório de informática etc., foram evidenciados, mas destacou-se o uso da lousa e giz. As professoras almejam oferta de LD, mas assevero que a possível adoção de um material não é suficiente para minimizar ou até mesmo superar dificuldades encontradas, já que a postura usada pelo professor é muito mais marcante e importante para o desenvolvimento das aulas. E, sem querer ser pessimista, como podemos cobrar material para desenvolvimento de uma disciplina que, teórica e legalmente não existe? Parece que, pelo menos por enquanto, até que não consigamos impulsionar políticas públicas que garantam a regularidade da inclusão desta disciplina, as professoras terão que continuar desenvolvendo suas aulas com os próprios materiais e com os poucos adquiridos pelos gestores das escolas.

No que concerne às habilidades em LI, os dados apontam que, embora as professoras acreditem que as desenvolvem de maneira equilibrada, há uma ênfase na escrita, cujo registro ocorre mediante cópia dos conteúdos propostos para a aula. Embora nos primeiros anos as participantes sejam orientadas a não cobrar escrita, mesmo em anos iniciais, geralmente ela se faz presente em cópias nos cadernos ou nas atividades mimeografadas e aparece também em *flashcards* e cartazes. Além disso, diagnostiquei exploração da leitura, em forma de repetição, ainda que tenha se notado pequeno avanço de uma postura exclusiva de treino para propostas de leitura que efetivamente veiculem significado, mediante inclusão de expressões e textos. Também mostram que o uso de LI espontaneamente, além do conteúdo proposto, não é o mesmo entre as professoras. Aparece, geralmente, no cabeçalho, em cumprimentos e comandos em que se destacam Verdade e Coralina, por explorar mais e melhor as oportunidades surgidas, ou ainda, criadas em sala.

Para melhor visualização dos dados coletados e discutidos, finalizo este artigo, apresentando um quadro síntese com a categorização da prática docente pesquisada:

<b>Categorias</b>	<b>Dados coletados</b>
Metodologias	Histórias, músicas, desenhos livres e dirigidos, pinturas, aula expositiva, jogos, atividades escritas, textos, produção oral, atividades artísticas, dinâmicas, diálogos, trabalhos em díades ou grupais.
Materiais utilizados	Lousa, giz, lápis, lápis de cor caderno, cartazes, cola, tinta, dicionários, folhas mimeografadas/ fotocopiadas, <i>flashcards</i> , borracha, tesoura, revistas velhas, pincéis, laboratório de informática etc.
Revisão de aulas anteriores	Geralmente acontece revisão (oral) de conteúdos vistos em aulas imediatamente posteriores ou conteúdos abordados já há algum tempo.
Ligação com o contexto	Nem sempre há ligação explícita, mas quando há, relaciona-se com fatos vividos na escola ou na família.
Habilidades	Ênfase na escrita, ainda que em anos iniciais.
Registros escritos	Dos conteúdos propostos para a aula. Embora nos primeiros anos as participantes procurem não cobrar a escrita, geralmente aparece em <i>flashcards</i> e cartazes.
Uso de LI além do conteúdo	Geralmente, na escrita do cabeçalho, em cumprimentos e comandos.

Quadro 02: Categorização da prática docente

#### REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: CUP, 2001.

\_\_\_\_\_. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, v. 57, n. 2, p. 105-112, 2003.

KING, K.; MACKAY, A. *The bilingual edge*. New York: Collins, 2007.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall International, 1987.

MARINS, I. M. M. *O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira*. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2005.

MOON, J. *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

PHILLIPS, S. *Young learners*. Oxford: OUP, 2003.

PINTER, A. *Teaching young language learners*. Oxford: OUP, 2006.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 61-76.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. (Org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 01-34.

\_\_\_\_\_. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

SANTOS, L. I. S. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p. 139-162.

\_\_\_\_\_. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2005.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. *Teaching English to children*. New York: Longman, 1990.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moria, 2007. p. 107-136.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em 2 de abril de 2010  
e aceito em 22 de agosto de 2010.

**Title:** *English teaching and learning in early elementary school: from planning to reaching objectives*

**Abstract:** *This paper presents the results of research on the teaching and learning of English to children attending the first years of basic education in public schools. Based on Cameron (2001), Phillips (2003), Pinter (2006), Rocha (2008), among other scholars, I discuss the teaching skills to be developed, as well as classroom organization and possible activities to be offered. I also discuss the importance of teacher's planning of foreign language classes for children in an attempt to outline and reach goals that address significant education, according to Vygotskian (2001) assumptions. The analyses were collected from interviews, reflective sessions and systematic observation of the teaching practices of a group of teachers. It is possible to notice that they use different methodologies and materials in their daily work, and also try to establish a relation between contents and students' reality. The data also reveal the predominance of the development of writing skills, even in the first school year, and little use of English beyond the proposed content.*

**Keywords:** *Teaching and learning of English to young learners; planning; teaching practice.*

