

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO
CURRÍCULO REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS
REGULARES: A NECESSIDADE DE SE REVER O PROCESSO FORMATIVO DOS
PROFESSORES PRÉ E EM SERVIÇO**

Fábio Luiz Villani¹

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre a implementação do ensino de inglês nas escolas brasileiras com salas do ensino fundamental 01 sem a preparação adequada dos professores que trabalham nesse nível de ensino. Discutimos o que dizem os documentos oficiais sobre a formação dos professores e possíveis modos de torna-los eficientes para que os alunos, de fato, aprendam a língua alvo.

PALAVRAS CHAVE: Língua Inglesa; formação de professores; documentos oficiais; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: This article presents a study on English teaching implementation in Brazilian schools with a elementary *Fundamental 01* classes without the proper teachers preparation that work at this education level. We discuss what the official documents say about teachers formation and possible ways to become them efficient to students, in fact, learn the target language.

KEY WORDS: English language; teachers formation; official documents; teaching and learning.

Introdução

Durante muito tempo, e ainda nos dias de hoje, persiste o entendimento de que o ensino de língua inglesa dava-se pelo trabalho de gramática e tradução. Listas imensas de atividades dessa natureza sem a preocupação do uso significativo no contexto social de vida do aluno sempre representaram, e representam ainda, infelizmente, o perfil de ensino aos alunos brasileiros, aprendizes de língua inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira. O questionamento que pauta nossas reflexões é: será que algum dia esse tipo de procedimento surtiu algum efeito? Acreditamos que não!

Atualmente o ensino de língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental I que tem sido amplamente implantado nas redes privadas e públicas do ensino regular, tem se mostrado uma mera repetição das estratégias realizadas nos níveis superiores de ensino – ensino fundamental II ou médio- em que a necessidade de proporcionar situações interativas

¹ Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUCSP com pós-doutorado na mesma instituição e área. Professor dos cursos de Letras, Direito e da Pós Graduação da FACCAMP-SP. Diretor de Escola Municipal da cidade de São Paulo e formador de professores. Email para contatos fvillani@uol.com.br

aos alunos que sejam positivamente significativas é, muitas vezes, relegada a um segundo plano: a experiência já mostrou que não é o método eficaz para que a língua ensinada em sala de aula torne-se uma língua viva, de uso em interações sociais positivas.

O ensino e aprendizado do inglês no ensino fundamental I, foco deste trabalho, parecidos, deveria partir das brincadeiras interativas em sala de aula para a abertura de novos horizontes linguísticos, novos percursos e trajetórias usando como instrumento a língua alvo. Afirmamos isso pelo fato de que, dessa forma, a brincadeira com a língua em uso na sala de aula poderia torna-se um passaporte para um mundo com melhores e mais significativas possibilidades de atuação.

Já é de domínio público que o aprendizado da língua inglesa é um direito do cidadão, independentemente do nível de escolaridade das crianças. A Comissão Europeia já aponta que, “It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility²”.(EUROPEAN COMMISSION, 1995, p. 47).

Uma das maneiras de se conseguir que a discriminação social diminua em nosso país é oferecer também às crianças da rede pública o acesso, desde as séries iniciais do ensino fundamental de, ao menos, uma língua estrangeira. Para que essa oportunidade se materialize, vemos como imprescindível a inserção da língua alvo deste artigo reflexivo desde o 1º ano do ensino fundamental I.

Pouco se fala do aspecto atrelado à formação humana do ensino da língua inglesa: o uso de uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de se compreender o mundo e valorizar as experiências cotidianas, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade. (PICANÇO, 2011, p.184).

Saber uma língua estrangeira é, e sempre foi, objeto de desejo de uma grande parcela da população brasileira por uma série de motivos: sobressair-se no grupo social em que atua, adquirir melhores perspectivas profissionais, usufruir do privilégio de conhecer uma língua ou cultura diferentes da sua etc.

² Não é mais possível reservar a proficiência em línguas estrangeiras para uma elite ou para aqueles que a adquirem por conta de suas mobilidades geográficas – tradução minha.

Sendo assim, quem não domina ao menos uma língua estrangeira, acredita-se, estará relegado à marginalidade, com forte influência na vida social ou profissional.

Em muitas escolas regulares da rede particular de ensino, o ensino de uma língua estrangeira é usado como estratégia de marketing com o início do contato com outra língua, além da materna, dando-se muitas vezes na educação infantil e ensino fundamental do ciclo 01. Percebemos, também, nesse segmento que o ensino e aprendizagem de língua inglesa revelam traços de fragilidades no que se refere à qualidade dos resultados obtidos.

O que propomos neste artigo é uma reflexão crítica que ampare e fundamente a atuação desses educadores que são formados nos cursos de graduação, e desenvolvem estágios supervisionados em classes do 6º ano do ensino fundamental II até a 3ª série do ensino médio e se vêem, em muitos casos, frente a um grupo de alunos com os quais não são preparados no seu curso de graduação em Letras.

Afirmamos isso pelo fato de que a formação inicial nos cursos superiores, muitas vezes, não dá conta nem mesmo da formação dos professores de inglês para a atuação no ensino fundamental II e médio.

O que percebemos é que o ensino da língua inglesa no ensino fundamental I não é tratado de forma eficiente pela falta de políticas eficazes no ensino de língua estrangeira no país, originando-se o mito de que “a língua estrangeira não se aprende na escola regular” ou “já não funciona o ensino de inglês nos níveis superiores da educação básica e ainda vão colocar o inglês nas séries iniciais?”. Esse, muitas vezes, é o discurso que se propaga quando há a intenção de se aumentar a quantidade de oferta de conhecimento em um segmento da escola básica.

Essas questões ocorrem em virtude da qualidade insatisfatória dos programas de formação inicial oferecidos pelas licenciaturas em Letras que muitas vezes não somente são duplas – português e inglês - mas, em muitos casos, curtas demais para que um profissional reflexivo e conhecedor de sua profissão seja formado adequadamente.

A falta de ações que se constituam como fonte de apoio à formação continuada dos professores de línguas estrangeiras leva os alunos, principalmente os da escola pública, a experimentarem situações de exclusão, já que não há um sentido explícito em aprender uma língua estrangeira.

O que dizem os documentos oficiais a respeito do tema proposto?

As discussões sobre a relevância de uma língua estrangeira no currículo oficial das escolas da educação básica não é recente.

A LDB – Lei 9394/96 aprovada em 20/12/1996, determina que o ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental I tenha por finalidade o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio social e físico.

Durante muitas décadas foi quase consenso entre os professores da área que aprender uma língua materna ou estrangeira era sinônimo de saber gramática e vocabulário. Atualmente há o entendimento de que isso não só não basta como também é pouco eficaz no ensino de uma língua pelos resultados observados.

Acredita-se que o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser o caminho para a comunicação de ideias e sentimentos, permitindo, assim, aos seus usuários a participação social e cultural atendendo, dessa forma, suas necessidades comunicativas sejam elas em relação a interação com outros falantes, sejam para a leitura de textos ou para a participação eficaz em quaisquer outros meios de comunicação ou expressão.

Muito tem se discutido acerca de formas significativas de se ensinar uma língua estrangeira.

Inúmeros encontros e congressos voltados aos profissionais dessa área enfocam incansavelmente este tema e muitos avanços podem ser percebidos nas pesquisas e na atuação dos profissionais de língua estrangeira em várias partes do país.

Segundo Celani,

embora a história da formação inicial e continuada de professores em geral e de professores de línguas em particular, no Brasil, não seja muito longa, em comparação à de outros contextos, relatos e discussões de pesquisas relativos à educação de professores, tanto inicial quanto continuada, têm se tornado cada mais vez mais frequentes no âmbito acadêmico. É um sinal dos mais auspiciosos do robustecimento de área das mais carentes no cenário da educação nacional, embora dela mesma dependa grande parte do que vai resultar em ações de sala de aula no processo educativo e, em última instância, em aprendizagem. (CELANI, 2009, p.09).

Apesar dos inúmeros avanços concretos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por falantes de língua portuguesa, em menor número percebemos pesquisas, estudos e discussões no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras

por crianças em período inicial de alfabetização, que geralmente se dá, por volta dos seis ou sete anos de idade nas escolas regulares brasileiras.

Mesmo em relação à seleção de um material didático para essa faixa etária, poucos estudos têm sido realizados e os que existem carecem de uma variedade maior de literatura para amparar suas discussões. Eu mesmo já havia discutido alguns desses aspectos e dificuldades de se trabalhar um material didático voltado para o ensino de uma língua estrangeira para crianças. (VILLANI, 2003).

Estranhamente, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho para os professores de língua inglesa está se abrindo com a inclusão de inglesa no ensino fundamental I, não há espaços onde esses profissionais possam ser formados, ou ao menos capacitados, para atuar de forma significativa nesse segmento nos cursos superiores.

Segundo Celani,

atribui-se ao professor, que vai transformar aqueles conceitos teóricos inerentes aos vários documentos em ações de sala de aula, preparação e vivência que ele não tem, porque não foi preparado para isso em sua formação inicial, nem tem oportunidades sistemáticas de fazê-lo em forma de educação continuada. (CELANI, 2009, p. 09).

Desse modo propomos, como explicitado anteriormente, uma reflexão sobre os documentos existentes para que possamos auxiliar o professor de língua inglesa a respaldar seu trabalho.

De acordo com os PCN,

o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos... com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (PCN-CICLO 2, INTRODUÇÃO, 1998, p. 06).

Desse modo, nada há de mais globalizante e possibilitador de inserção na sociedade do século XXI do que o aprendizado de uma língua estrangeira para facilitar o acesso ao conhecimento socialmente valorizado dentro e fora da escola.

Ainda, segundo os princípios e fundamentos desses mesmos parâmetros, destinados ao ensino de 1ª a 4ª séries da educação fundamental (hoje, 1º ao 5º ano),

é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o

acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (PCN CICLO 1, 1997, p. 33).

Ao serem criados os PCN pensou-se em um documento em que a proposta educacional visasse à qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Nessa visão, o sistema educacional deve propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Esta forma de visão de ensino-aprendizagem adotada nos PCN, não importando de que nível ou disciplina, está claramente presente nas idéias propostas pelos princípios da transversalidade no ensino de línguas, como apontado, dentre outros vários autores, por YUS (1998).

Cabe, portanto, às instituições educacionais propiciar aos alunos as possibilidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural.

É aí que o ensino de uma língua estrangeira, adquire um aspecto importante na construção e aprimoramento da formação plena deste aprendiz. Ainda de acordo com os mesmos Parâmetros, “... o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social...”. (PCN-CICLO 1, 1997, p.33).

Se pensarmos sobre uma afirmação desse mesmo documento, percebemos a relevância do ensino de uma língua estrangeira desde as séries iniciais da escolaridade dos alunos. Percebe-se, segundo os PCN, que é necessário:

ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (PCN CICLO 1, 1997, p.34).

Para tanto se preconiza, na elaboração desse documento, que seja abolida a pedagogia tradicional, centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria que ainda é muito predominante no trabalho dos professores de língua estrangeira, assim como nos das demais disciplinas. Segundo o mesmo documento,

esta metodologia baseia-se na exposição oral de conteúdos, numa seqüência pré-determinada e fixa, independentemente do contexto escolar, enfatizando a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. (PCN-CICLO 01, 1997, p.39).

Nesse modelo, acredita-se que a escola é um local destinado a formação para a inserção, futura, de aprendizes na sociedade para que alcancem uma posição valorizada pelo meio social.

Nessa visão, o aluno não está, em sua fase de escolarização, inserido socialmente, apenas “aguarda o momento certo para isso”.

O professor possui, apenas, o papel de “preparador” de ingredientes que levam o aluno, um dia, a tornar-se cidadão.

No modelo sugerido pelos PCN a chamada “pedagogia renovada” não prioriza a figura do saber centrado no professor (que atua como gerenciador de situações), mas sim no aluno como ser livre para fazer escolhas, ativo a ponto de abstrair sobre os conhecimentos a ele apresentados e tirar suas próprias conclusões para agir no mundo social que o rodeia. Assim, os conteúdos devem se constituir como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de recusar ou reformular os conhecimentos condizentes com sua formação moral. Segundo os PCN, “... os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico...” (PCN CICLO 1, 1997, p.45).

Isso significa que o papel do professor, neste processo, é o de ser o elemento que apresentará os conteúdos e atividades destinadas à aprendizagem de forma que os aprendizes compreendam o porquê e para quê estão aprendendo o conteúdo, desenvolvendo atitudes positivas e sentindo-se motivados para desempenhar adequadamente as tarefas do cotidiano escolar.

A escola deve representar, então, um espaço destinado não só à informação, mas também e principalmente, a formação dos aprendizes favorecendo sua inserção nas questões sociais prementes do dia a dia e, conseqüentemente, a um universo cultural mais amplo.

Ao promover uma visão mais clara sobre a cultura estrangeira a escola promove também uma maior valorização de sua própria cultura pelas comparações que o aluno pode efetuar através de um melhor entendimento das razões que levam um povo a priorizar um aspecto folclórico/cultural ou outro. Como nos esclarece o documento,

o desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (PCN – LE, 1998, p.37).

Esta melhor compreensão da dinâmica de cada um dos povos falantes de uma língua estrangeira pode possibilitar a experiência benéfica, aos alunos, de se libertarem de falsos nacionalismos que sempre representam um grande empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e de mundo.

No contexto educacional, há a facilidade e o privilégio de se trabalhar interdisciplinarmente, de se usar os conhecimentos obtidos pelos alunos em outras disciplinas do currículo utilizando-os em benefício do trabalho de formação humana nas aulas de língua estrangeira. Para o aluno o benefício é claro: o estudo de outras disciplinas passa a ter outro significado se conjugado com as atividades propostas pela aula de língua inglesa. O aprendiz passa a ter uma visão mais ampla de seu processo educacional não enxergando seu processo de construção como algo estanque, que quando a aula termina, ele deve engavetar todo o conhecimento que adquiriu para que outros conhecimentos, diferentes, sejam “depositados” em seu cérebro.

Para tanto, há a importância de o aluno perceber a importância do que está aprendendo para que tais ligações entre os conteúdos sejam realizadas. De acordo com Yus,

tem de interessar os alunos sobre o objeto do estudo, identificar e tornar conscientes das idéias prévias, questioná-las, introduzir novos conceitos ou procedimentos e pôr de manifesto o maior poder explicativo das novas idéias, dentro de uma estratégia de descoberta dirigida (YUS, 1998, p.175).

Como nos apontam os PCN

a língua estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel constitutivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, a língua estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (PCN-LE, 1998, p. 41).

Quando utilizamos o ensino da língua estrangeira para fazer uma “ponte”, ser um elo de ligação, entre as várias disciplinas curriculares a disposição dos alunos, oferecemos nossa parcela de contribuição para que o indivíduo seja desenvolvido integralmente.

No tocante a esse desenvolvimento e formação integral dos alunos nas aulas de língua estrangeira os aspectos ligados à transversalização dos temas integrantes das aulas, e conseqüentemente dos conteúdos, é um fator preponderante na opção da trajetória educacional que temos a nossa disposição. Segundo os PCN, “... os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem facilmente ser trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira...”(PCN-LE, 1998, p.43).

As visões sociointeracional da linguagem e da aprendizagem também estão fortemente presentes nos PCN.

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que no engajamento no discurso deve ser considerado quem se dirigiu a nós e a quem nos dirigimos na construção do significado. Para que isso seja possível, o aprendiz utiliza:

A- seus conhecimentos sistêmicos (morfológicos, sintáticos, etc.),

B-seus conhecimentos de mundo, isto é, sobre as coisas que compõem seu dia a dia. O conhecimento de mundo tem um papel primordial neste processo, pois ao ler o aluno cria hipóteses sobre o significado do que está construindo com base em seu pré-conhecimento.

C-seu conhecimento de organização textual (convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado).

Esses elementos devem ser usados conjuntamente na construção social do significado na língua estrangeira para que o processo comunicativo seja concretizado. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa dos alunos facilitando seu engajamento discursivo.

Entendemos a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos e informações. Nesse paradigma, o estudo repetitivo de palavras e estruturas passa a ser algo totalmente fora de cogitação no trabalho de sala de aula por tratar-se de algo completamente sem significação por sua falta de relação com o mundo que nos rodeia.

Não é objetivo, desse trabalho, discutir as noções de método e nem das diversas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, contudo, parece ser consenso atualmente

entre os psicólogos e pedagogos, que a aprendizagem se verifica em uma concepção sociointeracional da aprendizagem onde se deve levar em conta a forma de se estar no mundo como alguém situado na cultura e na história.

Na junção desses eixos é que surge a importância do professor como um elo que deve compartilhar seu poder dando voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem. Isso significa garantir ao aluno seu engajamento no discurso e o desenvolvimento de sua capacidade de engajar outros também em pelo menos uma habilidade comunicativa.

Isso não significa que se atribui ao professor o direito de escolher qual ou quais as habilidades que deverão ser o foco da aprendizagem em sala de aula, porém levando-se em conta uma diversidade de fatores em sala de aula, acaba-se dando mais ênfase a uma ou duas habilidades aparentemente mais relevantes naquele momento.

Eleita(s) a(s) habilidade(s) que receberá (ao) uma maior atenção na construção do significado, passo a um aspecto que julgo ser primordial neste processo: desenvolver atividades que levem o aprendiz a fazer relações entre o que quer, e precisa, aprendendo com aquilo que ele já sabe. Conforme nos apontam os PCN

a projeção dos conhecimentos que o aluno já possui, nos conhecimentos novos... correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui na língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira. (PCN-LE, 1998, p.32).

Sendo assim, o estudo repetitivo de estruturas e palavras, as intermináveis listas de exercícios e memorização das famosas listas de verbos passam a se configurar como um instrumento de tortura nas mãos dos professores e apatia, e até mesmo revolta, nas mãos dos alunos.

Percebemos que em grande parte das coletâneas didáticas a disposição no mercado, há uma incidência muito grande de textos com situações totalmente inconcebíveis no diálogo do dia a dia dos alunos e que após os textos há sempre exercícios seguidos de atividades voltadas ao estudo de vocabulário e um trabalho de gramática do texto com uma vasta variedade de atividades de tradução, transformação de frases behavioristicamente organizadas ou exercícios de “ligue as colunas” sem utilidade alguma. Se o texto já possui uma aparência de “corpo estranho” nessas seqüências didáticas, como poderíamos qualificar os exercícios que classicamente acompanham esses textos?

No perfil preponderante em muitas escolas, ainda persiste a sistemática de trabalho com gramática e tradução de textos e frases que em nada acrescentam ao desenvolvimento da autonomia linguística dos alunos. Segundo Brown (2007, p.16), esse método de trabalho linguístico remonta ao final do século XIX, onde o vocabulário era ensinado por listas de palavras a serem memorizadas, explicações gramaticais sistematizadas e textos tratados como mero instrumento de análise gramatical com exercícios focados na decodificação simplória de frases e expressões.

Possivelmente tal método de gerenciamento das aulas de língua inglesa seja popular porque requer poucas habilidades de especialização da parte dos professores e os testes de gramática e tradução sejam fáceis de serem construídos e corrigidos.

Não podemos esquecer que, dentro da perspectiva que defendemos nessa discussão, o objetivo da tarefa é facilitar a aprendizagem por meio do engajamento do aprendiz em um tipo de atividade que em sala de aula possa reproduzir, ou ao menos, apresentar a perspectiva, de que pode ser usada fora dos limites da sala de aula. O objetivo da tarefa deve ser centrado muito mais no significado que ela intrinsecamente possui, do que no conhecimento sistêmico que a gramática, por exemplo, pode proporcionar.

Como os PCN de língua estrangeira podem auxiliar e/ou complementar os PCN do ciclo I no que se refere à leitura?

Como Linguistas Aplicados, acreditamos que a linguagem é parte indissociável de todos os procedimentos significativos da espécie humana. Afirmamos isso em decorrência do fato de que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica. Conforme aponta Celani,

uma vez que a linguagem é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da Linguística Aplicada no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2009, p. 13).

Diante do exposto anteriormente, pode-se questionar qual a linha de trabalho que pode ser utilizada em sala de aula, com alunos em início de escolarização, para o atendimento não só do ensino de uma língua estrangeira, mas também, para a formação de um cidadão completo, que atenda às exigências de uma sociedade inovadora.

Como claramente exposto nos PCN-LE, a leitura pode ser uma alternativa mais concreta, pois além de proporcionar o desenvolvimento dessa habilidade em língua estrangeira, pode também por meio de textos que priorizem a formação desses educandos, proporcionando a eles a possibilidade de expandir seus conhecimentos de mundo através da língua estrangeira. A leitura em língua estrangeira é a forma de utilização mais imediata que podemos proporcionar aos educandos.

Estamos cercados de frases e informações escritas em língua estrangeira. Para que os alunos possam exercitar a oralidade, precisamos desenvolver atividades para que os alunos possam engajar-se no discurso.

Ler é a forma mais imediata de utilização de uma língua estrangeira pelo fato de ser um elemento que pode mais facilmente ser utilizado em nosso cotidiano lingüístico. Portanto, como apontam os PCN

a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor na sua língua materna... o foco da leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCN—LE, 1998, p. 20).

Desse modo, tendo sido escolhidas as habilidades que estarão mais presentes na rotina de sala de aula (que não desprezam o desenvolvimento das demais habilidades), passamos a uma análise de como as duas versões do documento dos PCN podem se completar nas atividades que devem levar o grupo a apropriar-se dos saberes pertinentes ao ensino da língua estrangeira.

As duas versões dos parâmetros assinalam a importância de se proporcionar um ensino que viabilize formas de disponibilizar instrumentos de promoção humana através do dia a dia de sala de aula. Instrumentos que priorizem não somente os conteúdos, que devem ser mantidos em nosso trabalho como professores de línguas estrangeiras, mas principalmente, e acima de tudo, o benefício que o ensino de uma língua estrangeira pode trazer a este grupo de aprendizes.

Nas duas versões dos parâmetros vemos que há uma intenção muito forte de proporcionar uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas e culturais da realidade do país em que vivemos, considerando os interesses e motivações dos alunos garantindo que a aprendizagem a eles oferecida seja, acima de tudo, um instrumento de

libertação dos paradigmas obsoletos que impedem a concretização de uma sociedade mais justa e fraterna que deve caracterizar o dia a dia destes futuros cidadãos.

A libertação desses paradigmas visa à transformação de nossos alunos em pessoas mais autônomas, críticas e participativas capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. Para tanto, a formação dos professores deve priorizar a constituição de um educador aberto a mudanças e experimentador de novas práticas, como aponta Celani,

Qual o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa? Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reprodutor), “operado por um gerente” (seu coordenador? As normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola, as editoras?) por “meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, formulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas um “ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 2001, p. 42).

O ensino da língua estrangeira pode ser um elemento catalisador de informações, através de sua forte tendência à interdisciplinaridade, auxiliando de modo muito marcante a formação dos alunos em início de escolarização desde que o professor de línguas saiba, exatamente, seu papel em sala de aula, que não se trata, somente, de ensinar uma língua estrangeira.

No documento destinado ao ensino fundamental, ciclo 01, percebemos que há uma preocupação muito grande com as questões de preparação de nossos jovens para a convivência com outra forma de sociedade, mais exposta à tecnologia e globalização.

Mais uma vez vemos que, como professores de língua estrangeira, podemos dar uma enorme cota de colaboração ao expor os alunos a outras maneiras de se ver o mundo e a cultura.

O que realmente importa é a forma como essa língua será trabalhada em sala de aula. Tudo o que tiver algum significado para a criança será prontamente interiorizado por ela, portanto, a questão que liga faixa etária com início ideal de aprendizagem nada tem de concreto.

O aprendizado de uma língua estrangeira desde o início da escolaridade da criança pode ser um valioso instrumento de complementação da educação formal desses aprendizes,

facilitando seu engajamento comunicativo em outras línguas e ao mesmo tempo, desde o princípio de escolarização, fornecer aos alunos ferramentas para se tornem mais críticos, abertos ao novo, enfim, cidadãos do mundo.

A importância do ensino de uma língua estrangeira desde as séries iniciais em nossas escolas é clara: podemos auxiliar a construção de uma sociedade futura livre de preconceitos e estereótipos se a cultura do conhecimento de outras línguas e costumes for incorporada pelos alunos desde o início de seu processo de escolarização.

Cabe ao professor a tarefa não de ensinar um conteúdo ou lista de verbos. Cabe ao professor ensinar a língua de forma mais significativa e, ao mesmo tempo, demonstrar e discutir as diferenças culturais existentes para que haja uma sociedade mais globalizada, planetária.

Não importa qual a língua estiver sendo trabalhada na escola e nem a quantidade de línguas que estão sendo oferecidas na escola.

O que realmente importa é a função primordial do educador, atuando como gerenciador de situações de aprendizado, com espírito aberto e “desembaraçado” de qualquer resquício de autoritarismo e preconceito lingüístico e cultural para que seus alunos, mesmo pequenos, compreendam concretamente o que significa ser cidadão e, acima de tudo, ser um cidadão globalizado.

O aprendizado de língua inglesa nas séries iniciais da escolarização

A aquisição do conhecimento sobre um assunto ou habilidade por meio do estudo, experiência ou instrução acarreta uma mudança de comportamento em um indivíduo. Essa mudança sempre ocorre em consequência de algum tipo de experiência escolar ou fora dos muros da escola. O aprendizado da língua inglesa concorre para que mudanças ocorram na trajetória de vida do aluno, sendo por essa razão importante que seu aprendizado ocorra no início de sua escolaridade.

Segundo Brown,

o construtivismo social enfatiza a importância da interação social e do aprendizado colaborativo na construção tanto das imagens cognitivas quanto sociais da realidade, engajando os aprendizes em práticas sociais em um grupo colaborativo. (BROWN, 2007, p.12/13).

Vygotsky (1962) já apontava que a interação social, através da linguagem, é um pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo.

Muitos podem ser os argumentos usados no aprendizado de uma língua estrangeira por crianças na faixa etária entre os 6 e 11 anos.

Segundo Stern (1970), no aprendizado de uma língua a prática deve ser uma constante. Basta observarmos como uma criança pequena aprende seu idioma. Ela repete o tempo todo para praticar o que aprendeu e é por este motivo que a exposição a língua estrangeira deve ser a mais constante possível.

Conforme o mesmo autor, se observarmos a aprendizagem da língua materna de uma criança percebemos que primeiro ela fala para depois conseguir níveis mais avançados de proficiência em outras habilidades. É por essa razão que consideramos como estágios avançados de desenvolvimento da língua as habilidades de ler e escrever, que deveriam ser desenvolvidas em estágios superiores do desenvolvimento da aprendizagem, pois, segundo Stern (1970, p.58), “a ordem natural para o aprendizado da primeira e segunda língua é ouvir, falar, ler e escrever”.

A intenção do ensino de línguas deve aproximar-se ao máximo do efeito provocado na aprendizagem da língua materna a qual. Segundo Bakhtin,

não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1986, p.301).

Conforme Chaguri & Tonelli, as premissas para a oferta de uma LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental I podem ser de variadas formas, entre elas:

apresentar a diferença cultural de nosso país confrontada a cultura do país da língua alvo, possibilitar a compreensão dos valores e interesses por outras culturas, desenvolver no aluno a capacidade de adquirir novos conhecimentos, construir sua cidadania, de forma a explorar a cultura da LE buscando novos saberes, novas ideias e uma nova visão de diferentes lugares, costumes e pessoas e a apreciação dos costumes e valores da outra cultura que contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da LE. (CHAGURI & TONELLI, 2011, p. 23).

O “brincar” no decorrer das aulas de língua inglesa é uma atividade muito importante na teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1962) pois é durante a brincadeira que a criança busca, geralmente em processos colaborativos com outros parceiros, satisfazer suas necessidades de interação.

O ensino de língua inglesa para crianças deve priorizar, portanto, as brincadeiras com finalidade educativa. Essas brincadeiras, presentes nas atividades propostas nos planejamentos de aula, propiciam ações em atividades mais significativas para as crianças. Isso se deve ao fato de que as crianças assimilam línguas com mais facilidade, porém, têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido.

Até os 9 ou 10 anos as crianças aprendem de modo diferente dos mais velhos, especialmente no que tange à necessidade de atenção individual e de aprovação pelo professor, além do fato de que eles se entediam facilmente. A não ser que as atividades sejam muito cativantes eles perdem o interesse depois de poucos minutos. (MAGALHÃES, 2011, p. 168).

Sendo assim, a questão primordial não é exatamente o que ensinar, mas motivar o estudante ao aprendizado de outro idioma. O professor deve estar ciente de que a presença dessa disciplina no currículo escolar presta-se a muito mais do que ensinar habilidades lingüísticas para fazer com que o educando goste do idioma e faça desse primeiro contato uma forma de atingir maturidade lingüística e estudar o idioma com maior rigor.

Para a criança começar a gostar do idioma esse é o momento.

O lúdico é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, principalmente com crianças. As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma das suas funções psicológicas intelectuais e morais.

Os percursos positivos apontados pela formação continuada

Este artigo não esgota a discussão acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças. Apenas abre uma discussão inicial sobre a necessidade de estudos e publicações mais amplas nessa área de atuação para que a atuação dos professores seja mais eficiente e que o aprendizado dos alunos menores seja mais significativo e com condições de serem utilizados em variados contextos comunicativos.

Sabe-se que os pais, não conhecedores dos princípios que subjazem a um ensino significativo e com foco nos processos comunicativos, matriculam seus filhos em escolas com um “currículo bilíngue” que, muitas vezes, não adéqua suas abordagens metodológicas à

realidade da criança, criando “repetidores” de palavras soltas que jamais se tornarão falantes, mas criarão a falsa impressão, em pais desavisados, que seus filhos estão aprendendo a língua inglesa e a estão utilizando de forma autônoma.

Há nitidamente uma grande carência de formação teórica e prática para os professores que desejam atuar nas séries iniciais do ensino fundamental I. Resta, com isso, que os professores sejam muito criativos ou que importem do ensino fundamental II abordagens que, possivelmente, não farão sentido ou se mostrarão inadequadas ao ensino de inglês para as crianças. Além disso, é claro, que a criatividade do professor aliada a uma sólida formação teórica auxiliará de modo significativo a todo o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, pois ensinar crianças nos anos iniciais de escolarização não é, ao contrário do que apregoa o senso comum, mais fácil.

Talvez, o ponto mais marcante no que se refere à formação dos professores que desejam atuar no ensino de língua inglesa no ensino fundamental I seja a falta de compreensão das especificidades do trabalho com crianças e é nos cursos de formação de professores que essa questão deve, ou deveria, ser tratada para que as musicinhas infantis, frases e atividades descontextualizadas dessem lugar a questões mais concretamente significativas considerando as características da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Os cursos de Letras não têm oferecido a formação necessária, mesmo que mínima, para que possamos oferecer ao mercado os mecanismos necessários para que bons professores de inglês para crianças sejam formados. O foco da formação de professores do curso de Letras é a formação de um educador que atue a partir do 6º ano do ensino fundamental II.

Os cursos de Pedagogia são os que oferecem uma formação mais aprofundada sobre o desenvolvimento e características infantis, porém, não oferecem a formação lingüística necessária por não ser esse o foco do curso. Fica então a questão: onde e como realizar a formação desse novo profissional que o mercado necessita?

Sendo o curso de Letras bilíngue o local apropriado para que essa formação ocorra, urge a necessidade da reformulação das grades curriculares dos cursos universitários para que essa lacuna seja preenchida, caso contrário, persistirá o problema que atualmente temos percebido na atuação dos professores de inglês no ensino fundamental I: muitos profissionais assumem as aulas sem saber como conduzi-la.

Diante disso, o processo de formação continuada em serviço tem se mostrado um instrumento de extrema relevância na constituição do professor reflexivo e, conseqüentemente, na melhoria das práticas construídas em sala de aula.

Segundo Celani,

a educação que podemos chamar de reflexiva, leva em conta as questões mais abrangentes da educação, quais sejam: as metas, as conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula. A educação reflexiva, o ensino reflexivo, são emancipatórios. (CELANI, 2001, p. 48).

A formação continuada, desde que reflexivamente preparada, pode suprir algumas deficiências adquiridas no período da formação universitária e referem-se tanto aos aspectos classificados como pedagógicos e, no caso dos professores de língua inglesa, até mesmo, aos aspectos relacionados à falta de proficiência suficiente para que a aula seja conduzida de modo aceitável e significativo para os alunos, levando-se sempre em conta a questão do claro entendimento do porque e para que as dinâmicas propostas são desenvolvidas no contexto de sala de aula.

É dever do Estado, no caso das escolas públicas, oferecer ao contingente de professores as condições mínimas necessárias para que essa formação ocorra no momento em que sejam traçadas as políticas educacionais para que o ensino e aprendizagem de inglês ocorra de forma consistente e positivamente significativa.

Considerações finais

O que propomos com as reflexões apresentadas não é a criação de um novo método para se trabalhar com línguas estrangeiras com alunos entre 6 e 10 anos de idade.

O que propomos, com nossas reflexões, é o desenvolvimento de abordagens em que os professores possam escolher seus modelos pessoais de ensino ou técnicas de acordo com seu contexto de atuação, pois, além de se necessitar compreender as características dos alunos na faixa etária foco deste artigo, é necessário que os profissionais percebam que cada aprendiz é único, cada professor é único, as interações são únicas e cada contexto é único.

Por essa razão é que os procedimentos em sala de aula necessitam de embasamento teórico e reflexões aprofundadas.

As palavras só têm sentido em contextos reais de uso, pois as palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. (BRASIL, 1998, p. 121).

Nesse aspecto a partir do momento em que as crianças passam a ouvir a língua inglesa durante as aulas, abre-se a possibilidade de que elas comecem também a falar na referida língua para poderem interagir.

Sendo assim, a proposta é de que o ensino se dê a partir dos gêneros com os quais as crianças já estejam socializadas para tornar possível trabalhar com a linguagem de forma contextualizada para letrar as crianças a partir de sua realidade sociocultural imediata, pois os objetivos da inclusão de língua estrangeira na grade escolar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental passa mais pelo processo de sensibilização das crianças ao que lhes é diferente.

Acreditamos que, dessa maneira, prepararemos esses alunos para aceitar o estudo contínuo de línguas estrangeiras como algo prazeroso e possível de ser aprendido, não importando se esse aprendizado se dá em um curso de idiomas ou em uma escola regular pública ou privada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mihail. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 301.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série - Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman Editora. 2007, p. 12-16.
- CANNES EUROPEAN COUNCIL. *White Paper on education and training. Teaching and Learning: towards the learning society*. In: European Community 1995. Acesso em 20/11/2012.

- CELANI, Maria Antonieta A. Prefácio. In: TELLES, J.A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 09-13.
- CELANI, Maria Antonieta A. *A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira*. In: Fortkamp, M.B.M. e Tomitch, L.M.B. *Aspectos da Linguística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis, Editora Insular, 2000, p. 17-32.
- CELANI, Maria Antonieta A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* In: LEFFA, Vilson. (org.) *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas, EDUCAT, 2001.
- CHAGURI, Jonathas & TONELLI, Juliana. *Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Editora Appris, 2011, p.23.
- MAGALHÃES, Vivian Bacchin. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: CHAGURI, Jonathas & TONELLI, Juliana. *Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Editora Appris, 2011, p. 168
- PICANÇO, Deise Cristina. *Para que queremos ensinar LE às nossas crianças?* In: CHAGURI, Jonathas & TONELLI, Juliana. *Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Editora Appris, 2011, p.184.
- STERN, Harold. *Perspectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1970, p. 12-58.
- YUS, Raphael. *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Artmed Editora. 1998, p. 175.
- VILLANI, Fábio L. *O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático*. Dissertação de mestrado. PUCSP/LAEL. 2003.
- VYGOTSKY, Lev. *Thought and Language*. Cambridge, 1962.