

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS: O PAPEL DO PROFESSOR.

Ana Paula de Lima¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o ensino de inglês como língua estrangeira para crianças, levando em consideração as características específicas dessa faixa etária e salientando a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cabe a ele motivar e proporcionar atividades relevantes que favoreçam a interação dos alunos. O professor, além do conhecimento gramatical, deve ter claras suas concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: inglês, crianças, abordagem comunicativa.

Abstract: This article has as objective of discussing the English education as foreign language for children, taking into consideration the specific characteristics of this target group and pointing out the importance of the teacher in the teaching-learning process, since he/she is the responsible for motivating and providing activities that favor the interaction among the pupils. The teacher, beyond the grammatical knowledge, must have his/her conceptions of language and teaching-learning process of a foreign language clear.

Key words: English, children, communicative approach.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
anapl.lettras@yahoo.com.br

1. Introdução

Atualmente fala-se muito do ensino comunicativo de língua estrangeira, mas muito pouco se sabe sobre a prática comunicativa em sala de aula, visto que esta abordagem é relativamente recente.

Meu primeiro contato com a abordagem comunicativa foi nas aulas de Língua Inglesa, quando iniciei o curso de Letras na Universidade Federal de São Carlos. Nas aulas, tanto os professores quanto os alunos eram agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem e estavam constantemente negociando e construindo sentidos. Para Maia et al. (2002), na abordagem comunicativa:

“Ao invés de descrever a língua por meio de conceitos gramaticais e vocabulário, a língua era usada por meio de sistemas de significados necessários para o uso comunicativo da língua.” (p. 35)

Assim sendo, poucas vezes, no decorrer de minha formação, os professores recorreram a exercícios estruturais e eu aprendi gramática motivada pelo interesse em ensinar a Língua Inglesa, sendo este o objetivo principal das disciplinas.

Mesmo vivenciando essa abordagem, meu grande questionamento era como aplicá-lo a grupos de aprendizes iniciantes, com pouco conhecimento prévio sobre a língua inglesa e suas estruturas.

Assisti, durante um semestre, a algumas aulas do projeto de extensão: *inglês para crianças de escolas públicas*². Neste projeto surgiram

² Este projeto, coordenado pela professora Eliane Hercules Augusto Navarro, é desenvolvido na Universidade Federal de São

outras inquietações, sendo a principal referente ao ensino de inglês para crianças antes ou durante a fase de alfabetização. Como o professor de língua inglesa trabalha com crianças que ainda estão “aprendendo” a língua materna? A abordagem comunicativa é utilizada nessa faixa etária? Qual a abordagem dos livros didáticos disponíveis?

Este ano, dispondo de mais leituras teóricas me dediquei a investigar essas questões e encontrei alguns problemas. O primeiro deles é que os estudos sobre a abordagem comunicativa nas aulas de língua estrangeira para crianças são ainda escassos. Há muitas discussões sobre a “melhor idade para se aprender línguas”, mas pouco se discute sobre a melhor maneira de fazê-lo.

O segundo empecilho é que o ensino de língua estrangeira é obrigatório apenas a partir da 5ª série, conforme afirma o § 5º do Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases de 2006, ficando a critério do município implantá-lo ou não nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou no Ensino Infantil. Visto que na cidade em que resido nenhuma escola da rede pública oferece o ensino de língua inglesa antes da 5ª série, acompanhei algumas aulas em uma escola da rede particular de ensino.

Assim, baseada na vivência de aulas de inglês para crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, proponho-me a analisar, neste trabalho, as práticas observadas dentro de sala de aula e de que forma essas ações favorecem a aprendizagem da língua estrangeira.

Carlos desde 2002. As aulas são ministradas por graduandos do curso de Letras da mesma universidade e atende cerca de 100 alunos por ano, A faixa etária para o início do curso é de 9 a 10 anos de idade. O curso possui 5 módulos, sendo que os alunos que iniciaram em 2002 ainda continuam no projeto.

2. A questão da idade

Parece não haver um consenso sobre a viabilidade do ensino de língua estrangeira para crianças nas séries iniciais, uma vez que muitos questionamentos a respeito da melhor idade para se aprender línguas ainda não foram respondidos. De maneira geral, há muitas crenças e mitos e poucos fatos referentes ao ensino de língua estrangeira para crianças, como afirmam Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001).

Essas crenças e mitos aparecem nas falas dos pais e dos próprios professores. As autoras afirmam que, em sua grande maioria, os professores acreditam que quanto mais cedo o ensino da língua estrangeira tiver início, melhor. No entanto, os professores baseiam-se mais nas experiências e intuições do que nas teorias e pesquisas sobre a aquisição de língua(s), mostrando que as crenças “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004, apud Santos, 2006, p. 122).

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

Outros autores também acreditam que as crianças apresentam algumas vantagens com relação ao adulto (Hatch, 1983; McLaughlin, 1984, apud Assis-Peterson e Gonçalves, 2000/2001), e teorias defendem que o ensino de língua estrangeira para crianças seja viável, como por exemplo, a hipótese do período crítico (Lennenberg, 1967,

apud Assis-Peterson e Gonçalves 2000/2001), que estabelece que há um período fixo de até, aproximadamente, 10 anos de idade, durante o qual o aprendizado de uma segunda língua ocorre naturalmente.

Santos (2006) relata que o ensino de língua estrangeira foi implantado no currículo escolar das instituições públicas de seu município desde a pré-escola a pedido dos pais que, entre outros motivos, viam uma grande deficiência no ensino da disciplina na 5ª série. De acordo com Cameron (2001) se a aprendizagem de uma língua estrangeira começar nas séries iniciais, as crianças atingirão um nível mais alto e diversificado das estruturas da língua-alvo.

Acredito que a idade tenha grande relevância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no entanto não é o único fator que influencia, sendo a atuação do professor em sala de aula de extrema importância. Concordo com Figueiredo (1997), quando ele afirma que:

“A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem.” (p.26)

Não podemos nos esquecer de que as crianças apresentam características singulares que devem ser respeitadas e utilizadas como ferramentas auxiliares para a aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

3. Aspectos referentes à infância

Para tratar do ensino de inglês para crianças é importante levar em consideração alguns aspectos referentes a essa faixa etária. De

acordo com Spratt, Pulverness e Williams (2005), crianças, adolescentes e adultos têm diferentes características de aprendizagem e, assim, aprendem de maneiras diferentes. Os autores afirmam que alunos com características diferentes devem ser ensinados de maneiras diferentes.

Cameron (2001) cita algumas características das crianças: as crianças geralmente são mais entusiasmadas e vivas como aprendizes; elas tendem a agradar o professor e não apenas os amigos; elas tentam fazer as atividades propostas mesmo sem saber por que ou como. No entanto, elas também perdem o interesse rapidamente e não conseguem manter a motivação para tarefas que elas julgam difíceis.

Na primeira série, turma em que a pesquisa foi realizada, as crianças estão em processo de alfabetização, ou melhor, letramento. Autores como Leal, Albuquerque e Morais (2007), estabelecem uma diferença entre alfabetização e letramento. Segundo Magda Soares (1998, apud Leal, Albuquerque e Morais, 2007):

“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.” (p. 47)

A alfabetização e o letramento estão relacionados com o aprendizado de língua materna. No entanto, há relações entre como se deseja que a criança aprenda a primeira e a segunda língua, visto que tanto o letramento quanto o método comunicativo visam que o aprendiz utilize a língua para se comunicar em situações reais de interação social. Tanto porque, de acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2007) a linguagem ocupa “um papel central nas relações sociais.” (p.71).

Outro fator importante dessa faixa etária é que muitas vezes as crianças não entendem porque precisam aprender uma língua estrangeira. Segundo Davies (2006) os pais querem que os filhos aprendam inglês desde pequenos para que tenham algumas vantagens no futuro, mas as crianças:

“têm dificuldade em entender por que o inglês é tão importante no longo prazo” sendo que “para muitas crianças, o futuro é o hoje à noite, amanhã ou, no máximo no Natal, e não em algum ponto distante, quando terá que enfrentar os desafios de ser adulto.” (p.1)

A criança tem uma necessidade muito grande de concretizar o que está aprendendo, assim, quando o inglês não tem motivos comunicativos, a criança não consegue entender sua importância no futuro. Os jogos e as brincadeiras são maneiras de concretizar o conhecimento, sendo de extrema importância nessa faixa etária. Segundo Mayer-Borba (2007), na visão de Vygotsky:

“o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.” (p. 37)

4. Teorias, abordagens e a ação do professor em sala de aula

Segundo Bakhtin “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin, 1992, apud Figueiredo 1997, p. 15). Sendo assim, podemos considerar que a interação entre os alunos é essencial para

que ocorra o aprendizado de uma língua, assim como a interação entre o professor e os alunos é de extrema importância.

Nas séries iniciais não há o enfoque na gramática, como ocorre a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, mas tanto os professores quanto os livros didáticos preocupam-se demasiadamente em ensinar um vocabulário específico e frases prontas.

Não que o aprendizado do vocabulário seja desnecessário, mas a forma como ele é apresentado é descontextualizada, fazendo com que o aluno aprenda ou decore as palavras por repetição e memorização, não por interação.

As diversas atividades propostas pelos livros apresentam um vocabulário muito próximo da realidade da criança, como por exemplo, frutas, cores, números, etc., no entanto, poucas atividades favorecem ou estimulam o uso desse vocabulário para a comunicação efetiva dos alunos.

A professora responsável pelas aulas que vivenciei propôs, após os alunos terem aprendido os nomes dos animais em inglês, a construção de uma mini fazenda, como forma de concretizar o conhecimento adquirido pelos alunos. A atividade foi realizada em conjunto com a disciplina de língua portuguesa, uma vez que eles estavam também aprendendo a escrever os nomes dos animais na língua materna. O projeto já havia sido aplicado no ano anterior (2006), e as crianças se mostraram bastante envolvidas.

De acordo com Figueiredo, na concepção de Vigotsky (1991), “o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural, obtido por meio de interações significativas das crianças com membros de sua comunidade sociolinguística” (Figueiredo 1997, p. 23). Isso cabe para o aprendizado de língua materna ou de segunda língua em contexto de imersão, mas é bastante complicado propor essa interação significativa para crianças que estão aprendendo uma

língua estrangeira num país em que não precisam da mesma para se comunicar. O aluno não tem contato com falantes nativos e o uso da língua estrangeira fica restrito ao ambiente formal (sala de aula).

A interação significativa pode e deve ocorrer em sala de aula, porém, para produzir e se comunicar a criança precisa ter acesso a um insumo compreensível. Segundo a hipótese do input, o aprendiz deve receber bastante insumo, este insumo recebido deve ser relevante, as estruturas devem estar sempre um pouco além do que o aprendiz já sabe ($i + 1$), e não deve haver uma seqüência gramatical (Krashen, 1982, apud Figueredo, 1997).

Ao referir-se à teoria de Krashen, Figueredo (1997) afirma que:

“A hipótese do input afirma que primeiro adquirimos o significado e, como resultado, a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, no como dizer, mas sim no uso que pretende fazer dela, no o que dizer. (...) quanto maior e mais adequado for o input fornecido ao indivíduo, melhor será sua produção lingüística”.

Quando o aluno aprende uma língua em um país na qual esta não é usada, ele tem menos contato com a língua do uma pessoa aprendendo em contexto de imersão, em que o aprendiz tem mais experiências com a língua. Assim, quando a aprendizagem de língua estrangeira se restringe à sala de aula, de acordo com Cameron (2001), cabe ao professor fornecer o insumo necessário e propiciar o aprendizado da língua em atividades dentro da sala de aula.

De acordo com Batstone (1994), o aluno aprenderá a língua estrangeira de maneira mais fácil se ele conseguir fazer sentido com a língua. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a

aprendizagem seja significativa para o aluno e uma das maneiras de promover atividades relevantes é trabalhar com tópicos familiares ao aprendiz, levando em consideração suas experiências de vida.

Nas aulas vivenciadas, sempre que possível, a professora utilizava áudio para mostrar aos alunos a pronúncia dos falantes nativos e também como forma de diversão, ensinando músicas. Além de promover a descontração do ambiente escolar, as crianças sentiam-se valorizadas, pois faziam apresentações para os demais alunos da escola.

Os alunos também assistem alguns desenhos animados em inglês. Além de gostarem da aula, recebem um insumo mais rico do que o da música, que trabalha com um vocabulário bastante limitado.

Considera-se que ao aprender a língua materna, quanto mais rica e fluente for a linguagem, mais rica será a interação social, essencial para que as crianças consigam utilizar a linguagem como objeto de suas próprias operações. Segundo a teoria de Krashen isso também é válido para o ensino de língua estrangeira, uma vez que sua produção lingüística depende do input recebido.

De acordo com Cameron (2001) as crianças têm um potencial muito grande e não devem apenas aprender uma linguagem simples. Elas podem sempre fazer mais do que nós imaginamos, cabendo ao professor explorar esse potencial.

5. Algumas Considerações

Conforme já citado, o sucesso para a aprendizagem de uma língua estrangeira depende de vários fatores relacionados tanto aos alunos quanto aos professores. Para que os alunos aprendam uma língua eles precisam estar motivados e interessados, cabendo ao

professor propiciar momentos de aprendizagem relevantes, fazendo da sala de aula um ambiente de interação.

Assim, não basta que o professor conheça a língua que irá ensinar: ele deve conhecer também seus alunos. Segundo Cameron (2001), nas séries iniciais, o professor precisa conhecer as necessidades específicas das crianças, entender como elas compreendem o mundo e como elas aprendem.

O professor apenas poderá criar atividades relevantes se conhecer seus alunos, no entanto, segundo Batstone (1994), isso não garante o sucesso da aprendizagem, que depende do aluno.

O professor também deve ter bem claras suas concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Pesquisas como as de Rabello (2002) e Santos (2002) apontam professores que tentam ser comunicativos na preparação das atividades, proporcionando momentos de interação verbal em sala de aula, mas que apresentam concepções de língua, linguagem e ensino de língua estrangeira que não condizem com a abordagem comunicativa.

Assim como analisado anterior, tanto as atividades propostas em sala de aula quanto os materiais didáticos disponíveis visam à memorização de vocabulários e frases prontas. São poucos os momentos de interação em que o aluno esteja motivado a usar a língua para se comunicar.

Se considerarmos que a memorização é um dos métodos utilizados dentro da abordagem behaviorista, assim como a imitação e a mímica (Diller 1978, apud Maia et al, 2002) e que a abordagem behaviorista já provou ser incompleta para o aprendizado de segunda língua (Lightbown e Spada, 1996), concluímos que são necessárias algumas mudanças no ensino de Língua Estrangeira para crianças, a fim de favorecer a aprendizagem.

Brincadeiras, jogos e outras atividades que permitam à criança concretizar o conhecimento são de extrema importância. Mas o professor não pode se esquecer do grande potencial de seus alunos, sendo necessário que a criança tenha contato com um insumo “rico”, relevante à sua faixa etária e interesses, para que possa, posteriormente, produzir.

As atividades propostas pelo professor devem permitir que o aluno use a língua para se comunicar e interagir com os colegas, visando não apenas o aprendizado de um vocabulário específico, mas o contato com um insumo rico e relevante que favoreça a produção criativa das crianças.

Referências bibliográficas:

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; e GONÇALVES, Margarida de O. C. ‘Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos’. **Contexturas**, n. 5, 2000/2001, p. 11 – 26.

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

CASTRO, Solange T. Ricardo de. ‘As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula’. **Contexturas**, n. 3, 1996, p. 39 – 46.

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

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. 'Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica'. **Ensino Fundamental de 9 anos: mais um ano é fundamental para a qualidade social da educação**, p. 71 - 83 – Ministério da Educação, 2007.

LIGHTBOWN, Pasty M. and SPADA, Nina. **How Languages are learned**. Oxford University Press, 1996.

MAIA, Ana Meire Bezerra de et al. 'Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa'. **Revista Desempenho**, n. 1, Brasília, 2002, p.31 – 46.

MAYER-BORBA, Angela. 'O brincar como um modo de ser e estar no mundo'. **Ensino Fundamental de 9 anos: mais um ano é fundamental para a qualidade social da educação**, p. 35 - 46 – Ministério da Educação, 2007.

RABELLO, Elizabeth Costa Camões. 'Análise da abordagem de um professor em sua prática de ensino'. **Revista Desempenho**, n. 1, Brasília, 2002, p.47 – 56.

SANTOS, Lúcia Maria Martins dos. 'Análise de abordagem de ensino em uma sala de aula de língua inglesa'. **Revista Desempenho**, n. 1, Brasília, 2002, p.57 – 67.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. 'Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais'. **Contexturas**, n. 10, 2006, p. 119 – 134.

SPRATT, Mary; PULVERNESS, Allan; WILLIAMS, Melaine. **The TKT Course**. Cambridge University Press, 2005.

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