

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS**

**DIEGO GARCIA DA ROSA**

**CINCO, SEIS, APRENDER INGLÊS - O ENSINO DO INGLÊS NO SEXTO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PORTO ALEGRE  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS**

**DIEGO GARCIA DA ROSA**

**CINCO, SEIS, APRENDER INGLÊS - O ENSINO DO INGLÊS NO SEXTO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como parte das  
atividades para obtenção do título  
de graduação do curso de Letras  
da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul Área de  
concentração em Letras.

**PROFESSORA ORIENTADORA:  
JUSSARA ZILLES**

**PORTO ALEGRE  
2009**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

DIEGO GARCIA DA ROSA

**CINCO, SEIS, APRENDER INGLÊS - O ENSINO DO INGLÊS NO SEXTO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso aprovado apresentado como parte das atividades para obtenção do título de graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração em Letras.

banca examinadora:

---

Gabriela da Silva Bulla  
UFRGS

---

June Campos  
UFRGS

Porto Alegre, 17 de Dezembro de 2009

Dedico este trabalho aos meus filhos, que tem me ensinado a aprender e, principalmente ao meu pai, o primeiro dos meus grandes professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os meus professores e professoras, e a todos aqueles com os quais eu tive a oportunidade e a sorte de aprender.

“Feliz aquele que transfere o que sabe  
e que aprende o que ensina!”

(Cora Coralina)

### **RESUMO**

A sucessão de palavras em língua inglesa inseridos no nosso cotidiano é ampla. Ao aproveitarem-se dessa riqueza lexical, os professores de língua inglesa podem fornecer um material didático atraente, lúdico e eficiente a alunos do sexto ano do ensino fundamental que estão entrando em contato com a língua estrangeira pela primeira vez.

Palavras chaves: alfabetizando em inglês, confecção de material didático próprio, valorizar o conhecimento tácito do aluno.

### **ABSTRACT**

The amount of English words inserted in our daily lives is ample. By making use of such a lexicon, English teachers are able to provide an attractive, ludic and efficient didactic material for students that are entering in contact with a foreign language for the first time.

Key words: teaching how to read and write in English, elaboration of original didactic materials, valuing students' tacit knowledge.

## SUMÁRIO

Introdução .....	08
A experiência como aluno .....	13
A experiência do estágio .....	20
Desenvolvimento das idéias percebidas durante o estágio .....	24
Exemplos das atividades desenvolvidas ao longo do estágio .....	31
As atividades desenvolvidas na aula 2 .....	35
As atividades desenvolvidas na aula 3 .....	38
As atividades desenvolvidas na aula 4 .....	39
As atividades desenvolvidas na aula 5 .....	40
As atividades desenvolvidas na aula 6 .....	41
Conclusão .....	45
Bibliografia .....	52
Anexo 1 .....	54
Anexo 2.....	55
Anexo 3.....	56
Anexo 4.....	57
Anexo 5.....	58
Anexo 6.....	59
Anexo 7.....	60
Anexo 8.....	61
Anexo 9.....	62



## Introdução

Nesta monografia optei por fazer um relato das minhas experiências relacionadas ao ensino/aprendizagem. Em primeiro lugar escrevo sobre a minha experiência como aluno de inglês nos Estados Unidos e as situações que tive de enfrentar. Em segundo lugar, relato minha experiência como aluno de Português e Inglês na volta ao Brasil e os desdobramentos que aconteceram e me levaram a me tornar mais atento às questões lingüísticas. Posteriormente, passo a discorrer sobre as minhas atuações como professor de inglês em vários contextos, e as reflexões que teci a partir dessa experiência, isto é, como desenvolvi o trajeto da passagem de aluno a professor. Mais adiante, exemplifico as descobertas lingüísticas com meus filhos, que me levaram a entender melhor o papel e a importância da experiência tácita na aprendizagem.

O meu trabalho é fruto dessa reflexão. Desenvolverei esta monografia expondo a minha trajetória no estágio à luz da bagagem teórica. Após elaborar as reflexões, eu irei me valer de ensinamentos a partir de leituras de Freire, Vygotsky e Piaget, ou pelo menos nos pontos em os dois últimos convergem. As cadeiras oferecidas na Faculdade de Educação da UFRGS em muito me auxiliaram na elaboração de uma base teórica que dá sustentação ao presente trabalho.

Desenvolverei uma espécie de conversa com o leitor, a partir de minhas reflexões. Após as reflexões teóricas, relatarei a minha experiência de estágio e os ensinamentos e resultados que obtive através da experiência didática.

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos pode ser adaptado para crianças que estão, pela primeira vez, entrando em contato com uma Língua Estrangeira. Desse método, considero duas etapas importantes: a primeira, onde há uma busca conjunta, entre professor e aluno, das palavras significativas da vida deste aluno, fazendo uso do seu universo vocabular, e a segunda, onde o educando toma consciência do seu mundo através da análise das palavras. Essas etapas podem ser utilizadas com o sexto ano do ensino fundamental no ensino da Língua Estrangeira.

O quinto ano escolar (atual sexto ano do Ensino Fundamental) é o primeiro ano em que a criança do ensino público entra em contato com a Língua Estrangeira. Muitas vezes, será primeira e a única oportunidade desse jovem a ter um contato

com a língua estrangeira.

Pelo efeito da globalização e ascensão da Língua Inglesa, estamos cada vez mais, através da mídia, imersos em um dia-a-dia repleto de termos da língua inglesa, desde gírias como “Oh, yes!” até palavras que já figuram em qualquer dicionário de língua portuguesa através dos empréstimos lingüísticos. Esse é um assunto que, inclusive redeu polêmica na mídia brasileira recentemente com o projeto de lei n.º 1676/99, de autoria do deputado Aldo Rebelo, tal o número de novas palavras inseridas na língua portuguesa via empréstimos. Pois bem, o falante de língua portuguesa no Brasil, independente da idade, está em contato com termos do inglês, termos que o falante passa a deduzir a partir da contextualização dos mesmos. O contato se dá independente da idade. Friso que a idade é um dado relevante, pois quanto mais jovem o indivíduo, tanto mais familiar tornam-se muitas dessas palavras estrangeiras emprestadas.

Um falante nativo do português brasileiro está diante de uma gama de termos desconhecidos, dos quais nem a pronuncia ele estaria certo. Teresa Cristina Rego, professora da área da Educação da Universidade de São Paulo, no livro em que aborda a contribuição de Vygotsky na educação, define a linguagem como “um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade (Rego 1995:54)”. Diante dessa gama de marcas, serviços e expressões em língua inglesa o aluno de 11,12 e 13 anos de idade estaria em uma situação ímpar, pois ainda que estivesse alfabetizado em sua língua mãe, seria, diante dos muitos termos desconcertantes em língua inglesa, uma espécie de analfabeto.

A minha proposta nesta monografia é reunir algumas dessas palavras estrangeiras, palavras essas que seriam familiares ao aluno, assim amenizando o estranhamento do aluno ao novo código, e também tornando-o ciente da inserção do inglês em seu meio. Nota-se que os alunos de comunidades mais carentes tendem a encarar o inglês como algo distante de seu mundo, contribuindo assim, para tornar o aprendizado pouco atraente. A sugestão é sempre selecionar o leque lexical de acordo com a idade. Novamente, foco na questão da idade, e mais uma vez, saliento a importância desse dado, pois muito em função das novidades tecnológicas, tais como a Internet e toda a parafernália que cerca o computador, as crianças estão muito mais atentas do que os adultos quanto à presença de termos

em inglês. Já virou clichê a imagem do netinho auxiliando o vovô com a tão temida máquina. O sociólogo francês Louis Porcher, que fez significativas contribuições na área da Educação disse, em entrevista a Sérgio Guimarães que "transformar a informação em conhecimento, esse era o problema, esse passava a ser o problema deles, professores, e não o de levar a informação, porque a informação chegava por outro lado (Freire e Guimarães 2003:142)".

Ao desenvolver o trabalho com os alunos, verifiquei que as palavras geradoras viriam de todos os lados. Desde fragmentos de canções, principalmente os refrões, até em ícones facilmente reconhecidos, como as insígnias dos times de futebol local. Nomes de personagens de desenhos animados, termos da Internet, termos diários, tudo que poderia fazê-los reconhecer essa proximidade do inglês passou a ser incluído nas opções de vocabulário passível de ser usado. Percebi que eu poderia fazer com que não houvesse a necessidade de decorarem ainda mais termos, termos esses, muitas vezes, ainda mais estranhos e distantes deles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, constituem um referencial para estimular a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais. Na página 30 lemos que "em Língua Estrangeira, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno (PCNs 1998:30)." O amplo material ao qual tive acesso, ao longo do tempo em que eu estive lecionando, mostrou-se inadequado. Inadequado, justamente, por apresentar um mundo distante da realidade da grande maioria dos estudantes da rede pública de ensino no Brasil. Muito das propostas pedagógicas que li nos livros distribuídos à rede pública quanto a Língua Inglesa para o Ensino Fundamental apresentavam material distante ou do ponto de vista social, ou simplesmente e mais comumente, distante do seu mundo de interesse.

Por essa razão, a familiaridade que o aluno passa a ter, ou vir a ter, ao aprender a Língua Estrangeira, só tende a facilitar o trabalho do professor. O próprio Paulo Freire, um dos autores nos quais baseio o meu trabalho e minhas reflexões, menciona a coleta seletiva de vocábulos a serem utilizadas como auxílio na alfabetização. Freire afirma que:

Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica. Estas palavras são

chamadas formadoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. (Freire 2050:9-10)

O aluno que se dá conta da presença da língua estrangeira em seu cotidiano passa a assimilar melhor as lições pela facilidade que ele encontra. Facilidade que provém das muitas associações que esse mesmo aluno já fizera antes mesmo de sua primeira aula de inglês.

Acredito ser válida a justificativa que agora teço de adotar uma descrição um tanto quanto pessoal neste trabalho. A minha experiência pessoal tem um papel relevante no trabalho que desenvolvi para a elaboração do presente Trabalho de Conclusão e, portanto, a descrição da minha formação como falante em duas línguas distintas ilustra bem o caminho que vim a adotar mais tarde como professor.

## **A experiência como aluno e professor**

A seguir narrarei a minha experiência como aluno de língua inglesa e portuguesa e todo o processo de aquisição das duas linguagens, e o quanto essa passagem contribuiu para desenvolver a abordagem que aqui procuro explicar.

Fui alfabetizado em Língua Portuguesa na adolescência e, portanto, consigo me ver no lugar daquele aluno que se defronta com uma língua estranha e nova. Eu era falante, falante preguiçoso e de vocabulário limitadíssimo é verdade, do Português, mas eu não fui alfabetizado em Língua Portuguesa até os dezesseis anos de idade. Sei muito bem dos obstáculos de um aluno adquirindo uma nova língua. O meu Trabalho de Conclusão de Curso, muito em função das leituras de Freire, foi escrito de maneira tal que se assemelha a uma conversa, uma conversa que procuro tecer com o leitor. Paulo Freire comenta esse modo de narrar, de descrever as experiências adquiridas em sala de aula quando afirma que “o estilo é que é diferente, enquanto oral. É mais leve, mais afetivo, mais livre (Freire 1985:11)”. E o relato de experiências pessoais, de modo algum, é novidade na pesquisa acadêmica, Jean Piaget também extraiu diversas observações fruto do convívio com seus próprios filhos, escrevendo alguns livros fruto dessa observação.

O relato de experiências pessoais em trabalhos acadêmicos é arriscado, concordo, mas mais uma vez saliento o quão significativo foi tal experiência pessoal para que se consiga melhor compreender a abordagem descrita neste trabalho.

Comecei a lecionar inglês aos dezessete anos. Entrei em sala de aula sem a menor, a mínima noção do que era didática. Fiz um curso (se é que uma semana de treinamento é considerado o suficiente para o sujeito sair por aí dizendo que fez um curso) e fui colocado em sala de aula. Não é preciso dizer que as primeiras aulas foram desastrosas. As aulas, ou melhor, as lições estavam todas prontas, bastava o *teacher* seguir a cartilha e terminar dentro do calendário estabelecido pela escola.

As minhas primeiras tentativas de criar aulas mais dinâmicas e divertidas foram igualmente improdutivas. Não havia nenhum conceito de tarefa, de objetivo. Eu simplesmente jogava tudo numa mesma tigela e servia aos alunos. O que se via eram aulas desconexas e confusas.

O que me proporcionou a chance de entrar em sala de aula, no papel de

professor, foi o fato de ter morado e estudado por mais de dez anos nos Estados Unidos, mais especificamente em Dallas e nas pequenas cidades ao redor, cidadezinhas como Richardson e Fort Worth.

A primeira vez que entrei em sala de aula, como aluno, no entanto, foi em uma escola especial para filhos de estrangeiros que viviam no Texas. Estrangeiros, nesta região do mundo, significa ser mexicano, ou latino, como éramos chamados. Passou da fronteira do México, não importando se o sujeito era Nicaraguense, Colombiano ou Brasileiro, para o americano local, você era *latino*.

O kindergarten para mim foi um período traumático, e faço uso da palavra trauma pois foi justamente isso que aconteceu. Eu me vi, repentinamente, inserido em um mundo em que todos falavam uma língua distante e estranha àquela que eu, até então, tinha aprendido. Uma língua só não, duas línguas, pois o espanhol era a língua que todos os meus colegas falavam, e o inglês era o que o restante (professoras, a televisão, as pessoas nas ruas) daquele mundo falava. Houve uma pane mental, uma sobrecarga de informações, um emaranhado de novos códigos que custei a desatar.

Aprendi a língua inglesa com o auxílio de professoras pacientes que já tinham a experiência de ensinar falantes não-nativos na árdua batalha na aquisição de linguagem. O Texas é um caso à parte quando o assunto é língua, pois o espanhol faz parte do dia-a-dia de qualquer falante local. No bairro e entre os amigos falávamos o *Spanglish*, ou o *tex-mex*; uma cacofônica mistura das duas línguas. O inglês formal propriamente dito, era usado no ambiente escolar e em outras ocasiões em que pesava a seriedade. Em casa e nas eventuais reuniões com a minúscula comunidade brasileira que havia na época, eu aprendia o português.

Não aprendi a ler nem a escrever em espanhol ou em português. O pouco português ao qual minha irmã e eu estávamos expostos era mínimo. Meus pais passavam o dia fora e, como eu havia dito acima, a quantidade de brasileiros, na época, era pequena e as reuniões da comunidade brasileira, esporádicas.

O choque na volta ao Brasil foi igualmente grande. A maturidade talvez tenha evitado uma segunda pane, porém, não evitou a confusão. O meu português era reduzido, os tais pensamentos mais profundos não encontravam meios de se expressarem. As coisas corriqueiras, as coisas mundanas eram logo administradas, mas assim que surgia uma situação em que me era exigido um discurso mais

elaborado eu já partia para as gesticulações, pois me faltava um banco de dados mínimo da língua portuguesa.

A Língua Portuguesa foi, por muito tempo, sinônimo de ojeriza para mim. Eu ficava tonto com todas aquelas conjugações e os bizarros sinais gráficos que insistiam em pairar sobre algumas palavras me apavoravam. Eu custei muito a dominar todos os meandros da língua de Camões, e ainda batalho diariamente na tentativa de dominar o idioma. Sempre tive um ouvido atento e, portanto, eu não conseguia conectar aquilo que o meu ouvido captava com aquilo que eu via/ouvía nas aulas de Português. O meu espanto também se aplicava às aulas de Língua Inglesa que eu assisti. Sim, eu assistia as aulas de inglês. Aquilo que presenciei em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio, em muito reflete aquilo que a educadora Teresa Cristina Rego descreve em seu livro sobre a contribuição das idéias de Vygotsky à educação:

A aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia e estimulada por reforços positivos (elogios, recompensas) ou negativas (notas baixas, castigos). O método é baseado na exposição por parte do professor. A verificação da aprendizagem se dá através de periódicas avaliações (vistas como instrumentos de controle e de checagem da necessidade de reformulação das técnicas empregadas). (Rego 1995:91)

As formas tradicionais ou clássicas de ensino, a distância típica daquilo que se via em sala de aula e a realidade lá fora era o que mais me chamava a atenção. Era como se a sala de aula fosse uma redoma de vidro em que o real tivesse o seu ingresso barrado. Havia uma distância entre aquele que ensinava e aquele que aprendia. Viviam em mundos longínquos. Eu, como aluno, não me sentia desafiado. Freire antes de se tornar o pedagogo mundialmente reconhecido já fazia duras críticas a simples transferência de informação/conhecimento. Na sua tese de conclusão de curso, ele escreve, “Eu criticava já em 1958, exatamente essa transferência de um saber inerte, em lugar de uma convocação ao estudante para, atuando, pensar e, atuando e pensando, conhecer, incorporar, criar, produzir o seu conhecimento (Freire 1982: 37)”.

As aulas de inglês que eu tive durante o Ensino Médio eram a única oportunidade em que eu tive o meu conhecimento (conhecimento aquele que o aluno trás consigo para dentro do ambiente de aula) valorizado. Eric Sotro no seu livro “When Teaching Becomes Learning” aborda a questão do leque de

conhecimentos que o aluno traz à sala de aula, e que não é valorizado, não é aproveitado. Ele enfatiza que “há uma predileção em sociedades ocidentais a superestimar o raciocínio consciente, e subestimar a importância de conhecimento tácito adquirido através da experiência (Sotto 2007:111)”.

O clima de total apatia era o que mais predominava nas aulas, não só da minha parte, bem como de todos. Era esperado que nós ficássemos lá sentados, disciplinados, quietos, submissos e ainda assim, dispostos a absorver aquilo que estavam nos ensinado. Christofides Henriques Androula, no livro onde aborda os aspectos da teoria piagetiana, faz justamente uma observação a respeito dessa abordagem improdutiva quando argumenta que:

A filosofia empirista e a psicologia behaviourista tiveram um grande impacto. Todos nós somos adeptos delas mais ou menos conscientes.  
A escola, considerando apenas este exemplo, desenvolveu-se sob a sua influência no sentido que nós conhecemos: é um lugar de transmissão do saber. Alguém que sabe, o mestre, transmite elementos de conhecimento aos alunos. O mestre organiza a lição geralmente sobre lições-tipo que outros preparam para ele. O aluno deve escutar atentamente. A sua actividade é reduzida a uma espécie de absorção daquilo que lhe é dado vindo do exterior. (ANDROULA 1996: 18-19)

Eu assistia as aulas de inglês, primeiro porque eu queria de alguma maneira me comunicar, me inserir, e via nas aulas de inglês uma chance de me relacionar com os outros. É possível que a vontade, ou pelo menos o impulso para me tornar um professor tenha surgido naquele período, ao tentar dar uma mão aqui e ali a um colega, ou ao ajudar a professora, por exemplo, a encontrar uma tradução para uma expressão idiomática qualquer.

Aprender a ler já foi bem menos complicado, talvez por não envolver fórmulas e regras antes da língua em si. Sempre fui contra ensinar regras de antemão ao aluno. Sempre procurei, e ainda procuro, colocar o aluno diante de um termo qualquer e deixá-lo, por conta própria, chegar a uma explicação para um fenômeno lingüístico e só depois apresentá-lo a regra estabelecida. A descoberta que o aluno faz por conta própria é um trunfo importante, pois o aluno tende a não esquecer aquilo que ele mesmo descobre. Ao despertar este lado investigador no aluno, o trabalho do professor tende a render mais. Eu, mais tarde, já na posição de professor, tentei despertar esse lado investigador/pesquisador nos alunos.

A leitura foi facilitada principalmente pelas publicações bilíngües dos quais pude ter acesso. Uma publicação chamada Ícaro, na verdade, uma revista de bordo



das linhas aéreas da Varig que era distribuída durante os vôos, me ajudou muito. E embora fossem raros, eu consegui reunir alguns livros bilíngües (alguns, é claro, de qualidade duvidosa em termos de tradução) e assim eu fui aprendendo a ler em português. Os filmes, com as suas legendas também contribuíram para a aprendizagem.

Um pouco menos de dois anos depois da chegada ao Brasil, eu já estava em aula, desta vez na função de professor, ou melhor, instrutor de línguas. É claro que me julgava capaz, e até arrogantemente mais capaz do que outros, por ter morado e estudado no exterior. Logo percebi que a vantagem que julgava ter era aparente. Eu esbarrava em coisas simples. Uma explicação, sobre algo aparentemente banal simplesmente não saía. Eu, muitas vezes, sabia a resposta de uma determinada questão, todavia, ao tentar explicar o fenômeno, eu patinava e não avançava. Os alunos faziam perguntas que requeriam uma noção da língua que eu não possuía. Eu sentia a necessidade de uma bagagem a mais. Decidi levar a tarefa de ensinar a sério e assim ingressei no Curso de Letras da UFRGS.

Já lecionei em alguns cursos de inglês, ou escolas de inglês, como insistem alguns, e pude ver uma variedade de material didático. Poucas vezes tive a satisfação de encontrar um livro didático que me agradasse. Ou o livro era sobremaneira datado, e simplesmente inadequado à realidade da maioria dos alunos, ou não era adequado à faixa etária ou ao gosto dos alunos. Muitos dos diálogos desses livros eram de tal maneira plástica, de tal maneira artificial que mais pareciam encenações mal feitas do que diálogos reais. Eu via os alunos memorizarem trechos inteiros, falas completas, sem, no entanto, serem capazes de construir frases similares por conta própria. Transcrevo abaixo um trecho do livro *Crenças e Ensino de Línguas* que muito bem ilustra o que presenciei:

Em uma abordagem tradicional tem-se uma visão de aprendizagem como o estudo analítico da língua alvo, o que leva a um acúmulo de conhecimento por parte do aprendiz e não ao desenvolvimento de habilidades para o uso da língua enquanto comunicação. Assim, o ensino é percebido enquanto transmissão de conhecimento lingüístico o que implica a aprendizagem enquanto retenção do mesmo. (Barcelos e Abrahão 2006:164)

Expressões simples como, por exemplo; *Let's go!* eram apenas memorizadas, não havia, porém, a mínima curiosidade de saber o que significava o 's e se isso não tinha alguma relação com o fato de traduzirmos a expressão como Vamos! sem que houvesse um pronome visível. Quanto a esse caso Piaget já alertava os educadores

a não caírem no erro de encararem seus alunos como meros receptáculos a serem preenchidos com conhecimento.

Piaget alerta os educadores para a mecanização e memorização que a escola tradicional incentiva, sem nenhuma extrapolação para situações outras. Tudo isso é aprendizagem correspondente ao nível sensório-motor; é a repetição de *signos*, sem a devida compreensão ao seu significado, ou melhor, da *operação*, da parte racional. (Lima 1976:40)

A aquisição de linguagem sempre foi um assunto que me fascinou, e o interesse por tal tópico só aumentou quando pude acompanhar o desenvolvimento lingüístico do meu filho mais velho. Ao tomar conhecimento do mundo que o cercava, ele passou a fazer associações próprias, associações essas que me surpreendiam pelo raciocínio apurado, ainda que ele tivesse apenas quatro anos quando seu interesse pela palavra escrita passou a ser mais nítido. A primeira dessas associações foi ao passarmos por um M gigante empoleirado em cima de um poste. Ele olhou e disse: "Méque!". Ou seja, de alguma maneira, não estando alfabetizado, ele já era, conforme Freire, letrado. Ele já tinha uma noção do mundo que o cercava e já passava a fazer as associações baseadas nessas suas observações. A tal sinalização era da lanchonete do McDonald's.

The definition stresses that intelligence is a "system of living and acting operations." Piaget is interested in mental activity, in what the individual *does* in his interaction with the world. Piaget believes that knowledge is not given to a passive observer; rather, knowledge of reality must be discovered and constructed by the activity of the child. (Ginsburg and Opper 1969:14)<sup>1</sup>

Achei interessante a conexão que o meu filho fizera, e a partir de então passei a colecionar ícones com as quais ele estivesse familiarizado. O conhecimento, como bem enfatiza Piaget, não é fruto da observação passiva, mas sim, oriundo de uma interação, de uma interpretação ativa da realidade que nos cerca. As diversas palavras, tanto os estrangeirismos já inseridos oficialmente no léxico quanto aquelas que ainda flutuam fora do dicionário, ainda que presentes nodia-a-dia, passam por essa interpretação descrita acima.

À época, o desenho animado da Pixar/Walt Disney chamado "Os Incríveis" fazia muito sucesso, e o meu filho não ficou indiferente ao encanto do filme.

<sup>1</sup> A definição enfatiza que a inteligência é "um sistema de operações vivas e ativas". Piaget está interessado na atividade mental, naquilo que o indivíduo faz na sua interação com o mundo. Piaget acredita que o conhecimento não é fornecido a um observador passivo, mas mais precisamente, a noção da realidade deve ser descoberto e construído pela atividade da criança. (Ginsburg and Opper 1969:14)

Aproveitei o fato dos personagens principais, o Senhor Incrível e o seu arqui-inimigo, Síndrome, terem estampados no peito do uniforme, respectivamente, as letras I e S. Não foi tão difícil fazê-lo fixar essas duas letras, dada a obsessão, típica de toda criança, pelo seu ídolo. Dali para frente, procurei buscar as letras nos produtos que nos cercavam; Nescau foi o produto responsável pela fixação do N, a tela de abertura dos aparelhos de DVDs, que expõe as letras DVD em um fundo azul sempre que se liga o aparelho, deixou claro o som que essas duas letras tinham, e assim ele foi aprendendo a ler brincando. Eric Sotto comenta sobre a importância de se dar um sentido àquilo que se propõe a ensinar e aprender quando argumenta que “o que determina o grau de recordação ou reconhecimento de uma palavra não é a intenção de aprender, a dificuldade da tarefa, o total de tempo gasto. É a natureza qualitativa da tarefa, isto é, o quanto de significado ela contém para o educando (Sotto 2007:58)”.

## A experiência do estágio

Nesta parte irei descrever as experiências que obtive durante a realização do meu estágio docente. O relato também inclui uma descrição do perfil dos alunos e as possíveis soluções que cheguei para auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Quando comecei a preparar o estágio de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental levei em consideração que as crianças já fazem suas associações por conta própria e que elas já estão lendo o mundo que as cerca antes mesmo que os tais ícones/signos tenham sido ensinados.

Estamos cercados, quase sufocados por termos em Língua Inglesa, talvez o local mais nítido em que tal fenômeno ocorra seja, de fato, o supermercado e, é claro, na Internet. Sem mencionar o bombardeio de palavras e termos através dos meios de comunicação. Por isso me reporto a Freire e Guimarães quando afirmam que “de que adiantam mil anúncios, mil programas, divulgando mil coisas, se a minha realidade não permite que eu incorpore aquilo à minha vivência? Aquilo passa como informação, a fundo, perdido (Freire e Guimarães 2003:119)”.

Como eu sabia que encontraria crianças de uma comunidade carente durante o meu estágio, não tive dúvidas de que o pouco de inglês do qual elas tinham tido contato até então, não fora através da Internet, nem fora visto num canal de desenho de TV a cabo. Conforme a publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais:

Quando se fala em *cultura de aprender* é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade, dentre outras coisas (APLIEMGE 1997:61).

Eu estava ciente de que poucos, ou talvez nenhuma das crianças com as quais eu estaria trabalhando, tinham acesso a tais recursos. Como bem comenta Freire no livro *Sobre Educação: Diálogos*, que registra seu bate-papo com o também educador Sérgio Guimarães:

É muito fácil você alfabetizar crianças, fazer uma boa educação primária, com recursos fartos, com todo acesso a metodologias, a tecnologias avançadas. É muito fácil “dar” Piaget e garantir o desenvolvimento de funções psiconeurológicas na criança, numa escola de classe média, numa escola experimental que tenha todos os recursos. Desafio mesmo é o que se tem numa sala de aula de periferia. (Freire 1982: 46-47)

Eu me enganei redondamente, pois as *lan-houses* e os próprios aparelhos eletrônicos já tinham invadido o nosso cotidiano. Errei ao julgá-los isolados desse contexto. Cometi o erro de subestimá-los. Luiz Paulo da Moita Lopes professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro já fazia o alerta:

É necessário que a proposta curricular garanta o desenvolvimento dos conteúdos a serem aprendidos, evitando a repetição de tópicos gramaticais e proporcionando maior aquisição de vocabulário. É preciso cuidar para que seja evitando o julgamento das capacidades intelectuais dos alunos por considerá-los coitadinhos e sem muitas chances porque pertencem a uma classe menos favorecida. (Barcelos e Abrahão 2006:133)

Errei ao relegar os meus futuros alunos à confortável posição de "coitadinhos". O acesso à informação é amplo, muito mais amplo e facilitado do que era há alguns anos atrás.

Analisando os PCNs, verificamos que “a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive (PCNs 1998:44)”. Muito em função disso é que eu procurei o ensino do inglês que estivesse ao alcance deles, que fosse um inglês que, de alguma maneira, fizesse sentido, e que tivesse alguma relevância e contexto para eles.

Uma vantagem de fazer uso de nomes de produtos facilmente encontrados em qualquer prateleira de mercado de bairro como material a ser trabalhado em sala de aula era a questão de proporcionar um material didático colorido, atraente e de fácil acesso às crianças. O uso de recortes de encartes de supermercados, desses que são distribuídos nas ruas ou que estão à disposição nas entradas e saídas das redes de supermercados, seria o material que passaria a figurar nos cadernos de inglês. Mais tarde descobri que nem mesmo livro didático os alunos possuíam, ou seja, o material de consulta seria tão somente o caderno.

Se a gente souber utilizar os recursos que temos à mão, ainda que não tenhamos muito dinheiro, muita verba para financiar instrumentos mais sofisticados, poderemos, com recursos mais simples, desenvolver o raciocínio, a criatividade, o rigor. (Freire e Guimarães 2003:69-70).

Conforme as aulas progrediam no meu estágio passamos a também usar embalagens para criarmos material para as aulas em si, e que foram, aos poucos, se constituindo em um pequeno banco de dados que ficava na sala, destinada às aulas de inglês. Um material lúdico que ficaria a disposição de todos para consulta e

aula.

Eu sabia que a maioria dos alunos tinha tido contato com os nomes e logotipos que selecionei para as atividades em sala de aula, aliás, sempre que procurava por anúncios, procurava aquelas que fizessem parte da sua realidade. Procurei palavras de e em produtos destinados não só às crianças, mas palavras que, de alguma forma, estivessem inseridos em seu mundo. Concordo com o professor Luiz Paulo da Moita Lopes quando ele afirma que “é preciso um empenho para ajustar as abordagens dos professores aos verdadeiros interesses de seus alunos para se evitar o descontentamento e a afirmação de uma crença que não defende os interesses das políticas educacionais (Barcelos e Abrahão 2006:137)”.

Eu logo passei a incluir palavras da língua inglesa que não eram necessariamente nomes de produtos, mas que, ainda assim, eram nomes que povoavam o cotidiano de todos, por exemplo, palavras como: online, rap, freezer etc. As palavras/termos que as inovações tecnológicas trouxeram vieram contribuir para o universo vocabular que seria usado em aula. Mostrar-se aberto a interferências positivas do novo mundo tecnológico abre espaço para mais um instrumento a ser utilizado em sala de aula. Freire comenta a contribuição que os novos recursos midiáticos têm na escola e no ensino quando afirma que “aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam, ou não fazem o trabalho que ela (a escola) faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático (Freire e Guimarães 2003:36)”.

Justamente por reconhecer a facilidade com que são feitas as associações mnemônicas, através do uso de ideogramas e nomes já inseridos no nosso dia-a-dia, é que optei por direcionar as aulas e incluir essa gama de palavras na aula. Em relação a isso, volto aos PCNs ao reproduz a seguinte observação: em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai fazer é “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre a sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis (PCN 1998:28)”.

Muitas das associações que os alunos já fazem dos diversos ícones que os cercam, dos inúmeros nomes de marcas com as quais são bombardeados nos meios de comunicação é, de certa maneira, o que ocorre na descrição acima.

Uma das propostas desse trabalho é mostrar que podemos trabalhar com aquilo que o aluno já sabe, ou pelo menos, com o leque lexical ao qual o aluno já esteja exposto e extrair disso aulas mais rentáveis. Não há, a meu ver, a necessidade de despejar ainda mais material vocabular sobre o aluno. Já estamos soterrados de informação, embora muitos lidam mau com tal excesso, não sabendo bem o que fazer com tantos dados. O filósofo e sociólogo francês Lucien Goldmann comenta justamente essa cultura do excesso.

O excesso de informação desorganiza a compreensão. Se era verdade quando o texto foi escrito, época em que não havia TV a cabo, não se dispunha dos atuais meios técnicos à disposição da indústria gráfica, não existiam os computadores pessoais nem se sonhava com a Internet, muito mais verdadeiro o é num momento em que o acesso à informação atingiu níveis inimagináveis, praticamente ilimitados. (Scholze e Rosing 2007:95)

Procurei dar significado a essa grande massa de informações que já nos cerca, sem precisar despejar mais conteúdo em cima dos alunos, conteúdo considerado por eles inútil pela sua incapacidade de inserir aquela informação no seu cotidiano. Eu queria aproveitar o que eles já sabiam, e dar sentido àquela massa de nomes e símbolos. Eu concordo com o que Freire define como educação bancária:

Na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (Freire 2005:118-119)

Eu não tencionava tratá-los como meros depósitos de informação. Eu estava ciente de que ao encará-los como simples receptáculos, eu estaria só fornecendo-os com mais coisas a decorarem. Eu tinha como meta que eles, de fato, pudessem aprender a língua, construir suas próprias frases, ler e compreender as suas canções favoritas, em fim, fazer uso da língua. Fazer com que a matéria aprendida tivesse uma utilidade diária.

## **Desenvolvimento das idéias percebidas durante o estágio**

A Escola Estadual Fundamental Desidério Torquato Finamor situado em Porto Alegre na Av. Bento Gonçalves, 7500, no bairro Agronomia, quase na divisa do município com Viamão, é emblemática no quesito ambiente, pois reflete, em grande medida, o cenário comum da grande maioria das escolas da rede pública brasileira. Encravada entre duas vilas com significativos índices de violência, e localizada ao lado de uma vala a céu aberto por onde corre o esgoto da região em direção ao Arroio Dilúvio, a escola resiste. A comunidade que cerca a escola é carente e os casebres empoleirados nas encostas deixam isso claro.

No meu estágio eu havia sido solicitado a ensinar-los o alfabeto, pois eram uma turma de quinta série/sesto ano, entrando em contato com a língua pela primeira vez e, portanto, era natural que começássemos pelas letras.

Eu não queria, no entanto, subestimá-los. Eu não pretendia apresentar um conteúdo previamente digerido e que não fosse minimamente desafiador. Por esta razão, me apoio no PCNs para expressar que:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (PCNs 1998:54)

Na minha tentativa de ensiná-los o alfabeto, pensei que, ao invés de simplesmente mostrá-lhes a letra tal e a sua respectiva pronúncia, eu poderia selecionar aquelas letras que têm, por si só, um significado, por exemplo; / (eu), A (um/uma) etc. Paulo Freire alertava que: “Não se ensina a repetir palavras (Freire 2005:12)”. Eu procurava evitar a todo custo cair no rotineiro exercício da repetição pura e simples. O mesmo Freire completava a sua observação ao concluir que “não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador (Freire 2005:79)”.

Assim agi ao elaborar o ensino do alfabeto, pois como eu havia mencionado anteriormente, eu não desejava despejar ainda mais informação, informação essa que seria um tanto quanto inútil, já que o saber soletrar não necessariamente propicia uma chance de interagir, de comunicar-se com os outros. Os PCNs parecem estar em sintonia com o pensamento de Paulo Freire ao argumentarem



que “o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (PCNs 1998:54)”. Procurei dar um sentido àqueles sons e a seus possíveis significados. Eu pretendia encerrar o semestre com eles sabendo noções básicas de construção de frases, e a letra / já era um bom ponto de partida, que palavra melhor para se iniciar uma nova linguagem, um novo meio de comunicação do que com o pronome que designa o próprio educando já adquirindo voz na nova língua.

Quanto a isso Vygotsky afirma que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (Rego 1995:42)”, e o mesmo vale para os signos em língua estrangeira, e no caso, para o inglês. Com base nas associações feitas, por exemplo, a partir de um nome de um produto a sua função/propósito, o aluno já, por conta própria, estava montando um banco de dados lexical do inglês, muitas vezes, antes mesmo da sua primeira aula de inglês.

Tentei, junto com os alunos, construir os conceitos, ou melhor, ajudá-los a chegarem aos tais conceitos. E sempre partia da desconstrução, por exemplo: com a palavra *hot wheels* eu partia do principio de que a primeira palavra eles já conheciam, em função de outras palavras, tais como *hot dog*. Com o auxílio do logotipo da *hot wheels*, uma roda/pneu em chamuscas (anexo 1), era possível fazê-los ver que a palavra *wheel* era roda. Segundo Teresa Cristina Rego “a cultura é parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da interação dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Rego 1995:42)”. Ela tece ainda mais observações sobre o assunto mais adiante no seu livro ao afirmar que:

Na perspectiva vygotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações contidas nas palavras e determinado por um processo histórico cultural: “são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. (Rego 1995:76)

Partindo do ponto argumentado acima, os conceitos/interpretações aplicados ao léxico dos produtos (o próprio nome das marcas), serviços (delivery, shopping etc) e as músicas (as associações feitas, por

exemplo, a partir das imagens do vídeo-clipe da canção) são conceitos, por muitos, já internalizados, e que por estarem em uma língua estranha, e portanto difusas, precisam do auxílio do professor para sedimentarem-se.

Eu estava ciente de que os alunos, por mais privados que estivessem de certos recursos, haviam acumulado até então, sem se darem conta disso, uma vasta gama de palavras de língua inglesa que estava já com um conceito conferido através do mundo real, do uso diário dos signos. Bastava aproveitar essa familiarização com o léxico, deixando-os assim mais à vontade com aquela palavra estranha vinda de um lugar estranho e distante. Essas crianças não eram receptáculos vazios. Na visão de Vygotsky “o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura (Rego 1995:94)”. O levantamento dessa organização, da organização que o aluno faz das palavras e os seus significados, rende um rico leque lexical a ser utilizado em aula.

Nos enganamos, nós professores de Língua Inglesa, ao julgarmos que o inglês hoje em dia se aprende em sala de aula. Estou convencido de que a sala é um local em que se organiza aquela massa de informações. É o local para o qual o aluno traz a sua bagagem, o seu mundo, aquela parte de seu dia-a-dia que ele pode trazer os fragmentos daquela língua estranha, recolhida do seu cotidiano, para a sala de aula e observá-las sob outro foco. Cabe ao professor reordenar esse material de maneira didática, que desperte o interesse no aluno, e segundo, que seja útil ao seu mundo. Que não seja algo que será esquecido assim que pisar fora da escola, algo a ser descartado até o momento de ser novamente cobrado na prova. Os professores têm de fazer uso desse inglês que o aluno já sabe e/ou esteja envolto de. Lendo os PCNs pude perceber o quanto os parâmetros estavam atualizados nesse sentido. Para exemplificar o que constatei, apresento essa passagem:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.(PCN 1998:32)

O fato de o ensino da Língua Inglesa ser feito a partir do sexto ano tem uma explicação. Estudos na área da Psicologia da Educação demonstram que a idade ideal para aprendizagem de uma língua estrangeira é, de fato, aos doze anos. A idade parece contribuir para o momento propício de se aprender uma língua, já que a construção de conceito se torna possível a partir do décimo segundo ano de vida. Iris Barbosa Goulart, pesquisadora da área da Psicologia da Educação, tece observações a respeito da prontidão, por parte da criança, ao ensino de LE na faixa etária em que é feita, ela afirma que:

A prontidão é todo um conjunto de condições fisiológicas (maturação), psicológicas e sociais que tornam possível uma determinada aprendizagem. Pode-se estar pronto para aprender uma coisa e não outra. Pode-se estar pronto para aprender de determinada forma, mediante o emprego de certo método e não de outro. (Goulart 1989:18)

É preciso se ater ao fato de que, muitas vezes, as crianças simplesmente não estão no nível de desenvolvimento intelectual necessário para que se coloque em ação uma atividade qualquer. Às vezes, o educador subestima, noutras ele, o professor, superestima a capacidade de seus educandos. Um levantamento dos conhecimentos até então acumulados pelos alunos, portanto, se faz necessário. Talvez uma das frases mais lapidares daquilo que procurei fazer ao longo deste trabalho é da própria Iris Barbosa Goulart ao perguntar “o que fazer para que o aluno progrida a partir do ponto em que está ?(Goulart 1989:17)”. Fazer com o educando evolua a partir do ponto em que está, e naturalmente tirando proveito daquilo que o cerca e daquilo que ele já traz consigo para o ambiente de sala de aula.

Uma aprendizagem compreensiva requer que o professor conheça o processo de pensamento do aprendiz, apresente problemas que lhe pareçam interessantes e para os quais ele possa oferecer resposta. Isto significa, em outras palavras, que o professor precisa sondar a prontidão da criança antes de planejar o ensino. (Goulart 1989:18)

Conversas, aparentemente despreziosas, podem revelar muito no que concerne o ponto em que esses alunos se encontram em termos de desenvolvimento intelectual. Fazer o diagnóstico de um aluno não é o desafio em si, a verdadeira questão é como esta avaliação é feita com um grupo disforme e heterogêneo. Há, muitas vezes, e principalmente, nas escolas da rede pública, turmas tão desproporcionais, em termos tanto de idade quanto a de desenvolvimento intelectual que é praticamente impossível chegar-se a denominador comum. O que se pode fazer é sempre partir daquilo que julgamos ser

a média da turma. Christófidis Henriques Androula em seu livro intitulado “Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia” escreve que segundo a teoria psicogenética “a aquisição de conhecimentos depende muito mais da adequação dos instrumentos de assimilação do indivíduo que quer aprender do que do modo como são ensinados”.

Mary Kato, que em 1986 ao escrever um livro intitulado “No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística” lança mão da palavra letramento. Letramento é definido como o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Pois já nesse livro ela já mencionava que “deve haver uma maturidade lingüística da criança para aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre informação visual e não visual no processo da leitura.” (Soares 2004:19)”.

A elaboração de conceitos não é uma simples memorização, não é uma simples reprodução. As associações e a contextualização das palavras selecionadas eram de suma importância. Era através dessas ligações que os alunos poderiam apreender e aprender o(s) significado(s) desse glossário alienígena. Estudos conduzidos por Vygotsky nos longínquos anos 30 já demonstravam que “a memorização de palavras e a sua associação com objetos não leva, por si só, a formação de conceitos. As crianças podem entender e realizar a tarefa experimental muito antes de completarem doze anos de idade; no entanto, até completarem essa idade, são incapazes de formar novos conceitos (Vygotsky 1993:47)”.

A psicologia que estuda as etapas do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da criança enfatizam a importância do estágio apropriado do intelecto infantil nessa fase pré-adolescente.

O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência. (Vygotsky 1993:51)

Ou seja, a escolha do leque lexical a ser utilizado deveria ser sempre formado por aquelas palavras que estivessem já inseridos no dia-a-dia do aluno, bem como aquelas palavras que, de alguma maneira, pudessem despertar algum interesse por parte deles, facilitando, dessa maneira, a elaboração de conceitos, conceitos esses muitas vezes já estabelecidos em função da contextualização dos termos em

questão. Em outras palavras, tentei moldar o glossário das atividades àquela turma, buscando, no seu mundo, as palavras em inglês que já estavam lá circulando e, de alguma modo, assimiladas. Tudo aquilo que, de alguma maneira, passa a ter uma significância, é melhor assimilado, e é aprendido de modo mais fácil. Por essa razão, novamente me transporto para os PCNs, no que se refere a aprendizagem:

Pode-se dizer também que uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. (PCNs 1998:33)

A lingüista e também diretora do English Language Institute, Diane Larsen-Freeman, é mencionada em um artigo publicado pela APLIEMGE de 1997. O trecho ilustra bem a coleta de material didático que procurei fazer ao longo do estágio:

Larsen-Freeman afirma que “o aprendizado da língua é visto como um processo natural, que é melhor alcançado quando os alunos usam a língua de uma maneira pessoal e significativa”. Assim, em uma abordagem comunicativa, o ensino e a aprendizagem da língua são vistos como processos que devem focalizar os aprendizes, levando em conta seus interesses e necessidades. (APLIEMGE 1997:164)

Ao mostrar aos alunos que o inglês estava, sim, ao alcance deles, e não só isso, mas já inseridos em suas vidas, facilitou o meu trabalho. Ao se darem conta da quantidade de palavras da língua inglesa que os cercavam, eles poderiam não só perder o medo da tão temida língua estranha/estrangeira, bem como, dar alguma utilidade ao que estavam aprendendo.

Solange dos Santos Lima da UNESP (Universidade Estadual Paulista) em um artigo intitulado “Crenças e Expectativas de um Professor e Alunos de uma Sala de Quinta Série e suas Influências no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês em Escolas Públicas”, argumenta que “na medida em que o aluno interioriza motivos para a aprendizagem de inglês, esses motivos adquirem o valor de crença e passam a ser uma força propulsora da aprendizagem. (APLIEMGE 1997:155)”. Convencer o aluno que aquilo que o professor se dispôs a ensiná-los tem algum valor, e que por isso, vale a pena o esforço de tentar aprendê-lo, esse era, e ainda é, o desafio.

Acredito que o desconforto que é aprender uma língua estrangeira é comum a todos. O tal desconforto só seria ampliado e elevado à ojeriza quando não se

encontra nenhuma razão e/ou utilidade em se aprender algo tão distante da sua realidade. Aproximar o inglês dessas crianças foi o primeiro passo. A crença de que o inglês é algo muito longínquo, algo que faz parte de uma realidade que não a deles, foi o primeiro dentre os inúmeros desafios.

Os indivíduos começam a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que têm dos fatos, por meio da qual filtram o conhecimento disponível de forma a moldá-lo para que faça sentido em determinado contexto. Em outros termos, as crenças não são estáticas e individuais, mas fazem sentido apenas se estiverem relacionadas a um contexto. (APLIEMGE 1997: 148)

As afirmações anteriores publicadas no APLIEMGE são de Kajala e Barcelos e ilustram bem aquilo em que também acredito. O fazer-sentido é a chave para captar e manter a atenção do aluno. O fato de se poder inserir o aluno na aula, convidá-lo a fazer parte dela, e não deixá-lo lá, divagando e até mesmo cochilando ou rabiscando cabisbaixo é a diretriz. Ficar atento aos desenhos animados que a garotada assiste, estar a par dos *hits* que eles muitas vezes cantarolam, ainda que em uma versão inglês macarrônica conhecida como *enrolation*, saber quais são as cobiçadas marcas de roupas, tudo isso ajuda, pois coloca-se diante deles um mundo lexical com a qual eles já estão familiarizados.

Aprender uma língua estrangeira é mais do que aprender a ler, escrever, compreender e falar; significa poder utilizar a língua para “impor a sua voz no mundo (APLIEMGE 1997:127)”. É claro que a afirmação anterior faz sentido, mas eu não sei até que ponto tal observação é válido ao se trabalhar com crianças do quinto ano. É óbvio que, de maneira alguma, estou afirmando que não se deva dar meios para que o aluno encontre a sua voz e faça uso dela, mas até que ponto, pensava eu, serviria esta voz para alguém que ainda não tem nem uma noção do que seria o mundo. Não quero dizer que uma criança de 12 ou 13 anos já não tenha a sua concepção de mundo, tendo em vista ainda que muitos deles já trabalhavam, e portanto, tinham sim, uma idéia das engrenagens do mundo. Embora eu possa ter abordado aspectos políticos/questionadores aqui e ali, não procurei, em momento algum, trazer a tona esses debates de maneira explícita. Concentrei-me na questão e no objetivo de fazê-los aprender e gostar da língua inglesa.

### Exemplos das atividades desenvolvidas ao longo do estágio

O que se segue são alguns exemplos de aulas baseadas na abordagem até aqui esboçada. Selecionei as primeiras aulas apenas como mostruário do rumo que as aulas adquiriram. Houve mais de 24 horas/aulas, o que aqui apresento é apenas metade disso. As aulas que ilustram o trabalho estão expostas na ordem em que foram ministradas.

Tendo em vista que era o primeiro contato deles com a língua, havia uma preocupação de não assustá-los ou traumatizá-los com o inglês. Fiquei pensando de que maneira eu poderia introduzir a matéria de modo a ter um sentido, uma utilidade a eles. Estou ciente de que a grande maioria dos livros didáticos introdutórios de língua inglesa optam pelo alfabeto como ponto de partida, mas eu nunca consegui dar muita utilidade, nem mesmo consegui prender muito a atenção dos alunos depois de um certo tempo só com o *spelling*.

As opções do que se pode fazer com os sons e até mesmo o número de ícones midiáticos baseados em letras é grande. Pensei em fazer uso justamente desse leque para iniciar as aulas. Como eu havia mencionado anteriormente, começamos pela letra *i* e logo mostrei a grande diferença de sons de uma língua (português) para outra (inglês). Aproveitei a semelhança da própria grafia da letra se parecer com um boneco-palito; o pingo do *i* representaria uma cabeça flutuante. Logo em seguida escrevi a mesma letra em maiúsculo e aproveitei as duas barras (superior e inferior) para os pés e braços do boneco-palito. A primeira tarefa era desenhar a si mesmo usando a letra *i* (maiúsculo) no caderno, enquanto isso, eu tratei de desenhar a minha própria representação, também com a letra *i*, no quadro (anexo 2).

A segunda letra passou a ser o *u*, e mais uma vez, comecei pela questão gráfica. Novamente, o formato da letra, em muito, contribui para fazer dela um molde simples para desenhos, desenhos esses que auxiliariam na memorização da lição. O lúdico tinha, portanto, uma função. Não era a mera brincadeira pela brincadeira, sem mencionar que a atenção deles estava totalmente voltada para o quadro. Mostrei que a letra tanto poderia ser o próprio rostinho do boneco-palito, bem como, a boca sorridente do mesmo (anexo 3). Logo em seguida explorei o som que esta

segunda letra tinha, e com o auxílio de uma dobradura (anexo 4) mostrei a eles a palavra *you*.

Tínhamos até ali, dois sons; (/ī/ e /yū/) e duas palavras; / e *you*. Mais uma vez, me apoio em Freire quando ele menciona que a escolha das palavras a fazerem parte do léxico a ser usado na alfabetização tenha “um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica pois esse é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular (Freire 2005:9)”.

Uma pequena pausa foi dada ao alfabeto e passei para a palavra *football* que fora escrita no quadro. Levei os escudos/emblemas do Sport Club Internacional e do Grêmio Football Porto-Alegrense (anexo 5), e não levou muito tempo para que percebessem que o inglês também estava lá, no nome, e até mesmo, no símbolo dos seus times do coração. Concordo com o que Louis Porcher diz, em entrevista a Sérgio Guimarães, que se deve ao máximo:

procurar verificar, medir de preferência o que os alunos sabem, e do que é que eles gostam é a primeira coisa. Porque se se quer fazer a escola sem saber nada do que pensam os alunos, do que é que eles gostam etc., há uma grande probabilidade de que isso os chateie, e a partir do momento em que isso os aborrece, entra menos. (Freire e Guimarães 2003:150)

Em seguida, parti a palavra do quadro ao meio e perguntei o que a segunda palavra significava. Não foi preciso muito para que deduzissem logo do que se tratava. Ficamos, desse modo, com a incógnita que era a primeira palavra; *foot*. Perguntei a eles como é que se jogava o tal jogo e ao receber a resposta mostrei o quanto o léxico em si é, não só a palavra, bem como, uma das regras primordiais do jogo. Freire argumenta que “a escola se obriga a deixar de ser espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante e, portanto, criador (Freire e Guimarães 2003:37)”. Freire menciona a importância de despertar o lado investigador no aluno, o lado cientista que toda criança (todo ser humano, na verdade) tem quando diz que “o cientista se faz historicamente, na práxis da busca científica, do desenvolvimento do real, da verdade (Freire e Guimarães 2003:44)”.

A dificuldade de trabalhar em uma escola de uma comunidade carente dispensa apresentações, e portanto, eu já sabia das limitações em termos de recursos ao qual eu estaria sujeito. Eu já sabia de antemão das inadequadas condições de trabalho que me esperavam, e assim não houve a frustração tão comum ao professor(a) que pisa pela primeira vez em sala de aula, esperando



encontrar ali um ambiente idealizado. Eu sabia, de antemão, que a turma não tinha livro didático em inglês. Ou seja, eu estava mais do que ciente das dificuldades com as quais eu estaria enfrentando ao aceitar o desafio de lecionar em uma comunidade carente. Os PCNs abordam o assunto das limitações e até mesmo da falta total de recursos nas redes públicas de ensino:

A falta de recursos é sim, um empecilho, mas a criatividade pode ser justamente o necessário para contorná-lo. As circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (PCNs 1998:24)

O último dos logotipos que levei neste dia foi o do videogame *PlayStation* (anexo 6). Todos sabiam que o nome fazia referência a um aparelho de jogos eletrônicos. Assim sendo, não houve muito mistério para que chegassem a conclusão do que significava a palavra *play*. Deixei a segunda palavra, *station*, por enquanto, em suspense. Paulo Freire destaca a importância que a seleção vocabular tem, ao enfatizar que “uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam (Freire 2005:125)”.

Até aquele momento tínhamos as palavras: *I, you, foot, ball, e play*, ou seja, era possível desenvolvermos frases simples com as cinco palavras aprendidas minutos antes. Embora eu não goste muito do exercício da tradução, não havia outra maneira de trabalhar com uma turma de nível básico de inglês sem recorrer ao exercício simples de tradução. Passei no quadro as seguintes frases: *I play ball. / You play ball. / I play videogames. / You play games. / I play ball games. / I play football. / Eu jogo bola. / Tu jogas futebol. / Eu jogo videogames. / Eu jogo jogos de bola e pedi que eles fizessem as traduções, enfatizando que a tal tradução era para ser feita sem o auxílio do lápis e do papel, ou seja, teriam que traduzir no ato e de cabeça, conforme eram solicitados para tal.*

Um dos detalhes que só então percebi foi que eu não havia explicado o aspecto da ordem adjetivo/substantivo do inglês. Detalhe esse levantado por alguns alunos quando me perguntaram: “Professor, como é “*de*” em inglês?”, ou seja, ao tentarem traduzir a última frase, travaram na preposição. A jornalista Mariana Bittencourt Faraco sustenta que o “conhecimento não é um dado imobilizado, não é

algo que possa ser “depositado” em alguém. Para Freire, o educando precisa ser sujeito, não objeto do processo criador (Freire 2003:128)”.

Deixar o aluno determinar o andamento da aula não significa atraso algum. Enfatizo a importância e a relevância de estarmos abertos as novas interpretações. Muitas vezes, o aluno acaba chegando a concepções que tornam a definição de uma determinada palavra ou estrutura gramatical tão mais fácil do que aquela proposta pelo professor. Diversas vezes, me vi diante de conceitos tão mais originais e fáceis de adotar que passei a fazer uso desses em aulas seguintes. O aluno, justamente através do conhecimento tácito, chega a soluções criativas para aprender e memorizar determinada lição. Não é a toa que a epígrafe do presente trabalho seja uma frase da goiana Cora Coralina, uma mulher simples, doceira de profissão, que ainda assim soube ensinar e nunca deixou de aprender. Extraio, mais uma vez dos ensinamentos do Paulo Freire, o seguinte trecho para ilustrar a importância de se aprender junto com o aluno.

No fundo, o que vai ocorrer é o seguinte: é que ele re-faz a sua capacidade de conhecer no exercício curioso que os educandos começam a fazer para conhecer aquele objeto que ele já conhece. Talvez eu pudesses dizer que o educador refaz na cognoscibilidade, quer dizer, na capacidade de conhecer do educando, a sua capacidade de conhecer. Então, significa o seguinte: enquanto o educando está conhecendo, ele, o educador, está reconhecendo. E eu estou convencido de que todo reconhecimento, ou quase todo, implica um conhecer de novo diferentemente. Há, portanto, uma possibilidade extraordinária de que o educador vá acrescentando facetas novas, que ele não tinha visto ainda, no ato de conhecer aquele objeto. (Freire e Guimarães 1983:83)

É preciso adequar o ritmo das aulas ao ritmo do aluno, ao seu caminhar. Cada um tem a sua maneira de absorver e decodificar a informação, simplesmente corrigir o aluno por ter respondido errado de nada adianta. Agora, ao se aproveitar o erro, ao se colocar no lugar do aluno e tentar entender como é que ele chegou a tal resposta, ajuda o professor a tentar traçar o trajeto que esse aluno possa ter feito até chegar a resposta “errada”. Muitas vezes, ao se perguntar ao aluno como ele concluiu tal ou qual resposta, o professor é capaz de entender o raciocínio aplicado em determinado momento, e assim fazer um uso produtivo do erro. No excelente livro “Piaget's Theory of Intellectual Development” dos autores Herbert P Ginsburg e Sylvia Opper extraio um trecho que trata do uso produtivo do erro:

Although in intelligence testing, attention is usually focused on the child's ability to produce correct responses, Piaget discovered that, on the contrary, the child's *incorrect* answers were far more fascinating. When questioning the children, Piaget found that the same wrong answers occurred frequently in

children of about the same age. Moreover, there were different kinds of common wrong answers at different ages. (Ginsburg e Oppen 1969:03)<sup>2</sup>

Eu tinha assim um assunto para a próxima aula, ou seja, a ordem adjetivo/substantivo, já que o período encerrava ali.

### As atividades desenvolvidas na aula 2

Eu comecei esta aula com os mesmos escudos de times locais de futebol que havia levado para a sala na aula anterior. Pude, com o auxílio visual desses, mostrá-los, que no inglês, o adjetivo (embora eu não tenha feito uso da metalinguagem, ou seja, não nomeei aquela palavra de adjetivo, mas sim, de “qualidade”) antecedia o substantivo (novamente, sem o uso da metalinguagem). Lembrei-me de que há certas palavras da língua inglesa que já estão muito bem incorporadas ao nosso dia-a-dia, palavras como, por exemplo, *hot dog*. E foi justamente essa que usei para explicar o estranho comportamento dos adjetivos e os seus substantivos. Fui obrigado a refazer o plano de aula, em outras palavras, fui obrigado a improvisar.

Com a palavra improvisar, não quero dizer elaborar qualquer coisa, mas sim aproveitar as dúvidas e perguntas como direções possíveis a serem tomadas durante a aula. Herbert P. Ginsburg e Sylvia Oppen elaboram sobre o tema ao dizer que se deva “permitir que a resposta da criança (e não um plano pré-concebido) determine o curso de questionamento. Se a criança disse algo interessante, então isso seria imediatamente seguido, sem consideração a um procedimento padrão (Ginsburg e Oppen 1969:04).”

Let the child's answers (and not some pre-conceived plan) determine the course of questioning. If the child said something interesting, then it would immediately be pursued, without regard for a standardized procedure. (Ginsburg e Oppen 1969:04)<sup>3</sup>

A melhor ferramenta daquele que quer aprender é de fato a sua própria curiosidade, o seu próprio interesse quanto àquilo que ele vai dedicar alguma atenção. Atrair a atenção desse aluno, usando para isso a sua própria curiosidade/interesse, é essencial. Christófidis Henriques Androula no livro Aspectos da Teoria Piagetana e Pedagogia faz um relevante comentário sobre isso

<sup>2</sup> Embora em testes de inteligência a atenção esteja focado na capacidade da criança de produzir respostas corretas, Piaget descobriu que, muito pelo contrário, as respostas *incorretas* das crianças eram muito mais fascinantes. Ao fazer perguntas às crianças, Piaget descobriu que a mesma resposta incorreta freqüentemente ocorria em crianças da mesma idade. Mais ainda, havia diferentes tipos de respostas incorretas em idades diferentes. (Ginsburg e Oppen 1969:03)

<sup>3</sup> Permita que a resposta da criança (e não um plano pré-concebido) determine o curso de

[1] Comentário: =====  
=====

[2] Comentário: Created by  
AbiWord, a free, Open Source  
wordprocessor.

[3] Comentário: For more  
information visit  
<http://www.abisource.com>.

[4] Comentário: =====  
=====

questionamento. Se a criança disse algo interessante, então isso seria imediatamente seguido, sem consideração a um procedimento padrão. (Ginsburg e Oppen 1969:04)

ao declarar que “o essencial da tarefa é acompanhar a criança e não hesitar em mudar de direção com ele, pois é talvez aí que o inesperado nos espera para nos revelar algum aspecto importante do pensamento infantil (Androula 1996:35)”.

Tentar enfatizar a importância da observação e conduzir o aluno a descoberta incentiva-o a fazer futuras descobertas por conta própria. Freire menciona o trabalho em conjunto que o professor deve fazer em sala de aula quando escreve que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo (Freire 2005:97)”.

Trazer o mundo em inglês, este mundo das palavras estampadas nos produtos dispostos nas prateleiras do supermercado, este mundo lexical que designa a parafernália eletrônica do cotidiano, para dentro da sala não é, de maneira alguma, uma idéia inédita. Freire, já anos antes, relatava que “é importante enfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens (Freire 2005:114)”.

Tínhamos, portanto dois exemplos: Sport Club Internacional, onde havia o *chunk* "clube de esporte" como um bom exemplo do “comportamento” do substantivo e seu adjetivo, e tínhamos também Grêmio Football Club, em que não há um, mas dois exemplos de que poderíamos usar, ou seja, a "bola de chutar com os pés”, isto é, “bola de futebol” e ainda o "clube de futebol". E para que a memorização ficasse ainda mais fácil, peguei o caso do *popcorn*, onde a condição de qualidade vinha na frente do substantivo. Pus no quadro mais alguns exercícios, e pedi que eles copiassem nos seus cadernos. Mais uma vez menciono Freire quando o mesmo relembra a sua própria alfabetização no excelente livro “Sobre Educação – Diálogos” a importância e relevância da seleção de vocábulos onde declara que é “interessante, em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como crianças, da minha experiência, e não palavras deles (Freire 1982:14-15)”.

Enquanto copiavam, estendi um varal na frente do quadro negro. Percebi que a agitação era grande. Aprendi cedo, e na prática, que a expectativa influencia a motivação do aluno para a aprendizagem. Aproveitei que havia despertado a curiosidade deles ao estender o varal e continuei a não explicar exatamente o que eu estava fazendo ou o que iríamos fazer. Volto à importância do lúdico, na

importância da diversão produtiva, na facilidade que se tem ao transformar a aula/aprendizagem em uma brincadeira, desde que, é claro, em uma brincadeira conduzida e produtiva. A escolha do título desse trabalho procura ilustrar justamente esse aspecto da brincadeira produtiva. Vygotsky foi muito influenciado pelos estudos de Piaget, e compartilha de várias idéias do educador suíço. Quanto ao lúdico Vygotsky, ao citar Piaget, escreve que:

O pensamento serve primeiro à satisfação imediata, muito antes de procurar a verdade; a forma mais espontânea de pensamento é o brinquedo ou imaginação mágica, que faz com que o desejável pareça possível de ser obtido. (Vygotsky 1993:12)

O nível de ruído agora já era o mesmo que eu ouvia no pátio na hora do recreio. Eu disse que só conseguiria explicar o jogo/brincadeira caso houvesse silêncio. Aos poucos eles se acalmaram, e eu pude continuar a aula.

Junto com o varal eu trouxe prendedores e pequenos cartazes em que eu havia escrito algumas palavras da aula anterior. Procurei fazer cartazes coloridos e grandes o suficiente para serem vistos pelos alunos sentados nos fundos. As cores tinham sim, uma função; a de fornecer um material atraente ao aluno, um material que, pela cor, pudesse já chamar a atenção deles. Conforme cada aluno, ou melhor, cada grupo de alunos era chamado ao quadro, eles iam, através dos cartazes, pendurando no varal a frase solicitada. Até o giz que eu usava para qualquer anotação extra era colorido, novamente, usado como um recurso a mais para chamar e manter a atenção.

As palavras, digamos, novas da aula, eram *am* e *is*. Não expliquei o significado de *am*, e apenas pus no quadro as seguintes sentenças; *I am Diego. I am a teacher. I love football*. Instigar o aluno a fazer a descoberta, por conta própria, é sempre válido. A descoberta que se faz sozinho (ou conduzido) torna-se mais significativa para o aluno, auxiliando na fixação do exercício. A descoberta aumenta a auto-estima e o incentiva a se embrenhar sozinho nas descobertas lexicais/sintáticas futuras. O professor é, na verdade, um instigador de situações que permite ao aluno desenvolver sua competência comunicativa. Eu já sabia, pelas observações, que eles sabiam o significado de *teacher* (já que respondiam a chamada, com a professora titular, com *Present, teacher!*, e assim como a palavra *hot dog* que já estava mais do que assimilada, julguei que o verbo *love* também fizesse parte desse grupo de palavras já incorporadas à fala comum. A canção “Só

Love” da dupla Claudinho e Buchecha, um *hit* que tocou incessantemente algum tempo atrás, não deixava dúvidas quanto ao fato de que conheciam o verbo.

Foi interessante vê-los, por conta própria, deduzirem o significado das frases. Portanto, já havíamos adicionado mais algumas palavras ao banco lexical que tínhamos iniciado na semana anterior.

Usei o mesmo recurso (de não explicar, e sim, deixá-los chegarem a conclusão pelos meios próprios) com o *is*. Usando alguns nomes da turma montei algumas frases no varal. Depois, falando pausadamente algumas frases em inglês, reiniciei o jogo.

### **As atividades desenvolvidas na aula 3**

Na terceira aula eu trouxe vários recortes de produtos típicos que costumam estar nas prateleiras dos mercados que seriam usados para elaborar o leque lexical. Eu levei também um cestinho de supermercado de brinquedo, julguei que seria válido, como expliquei anteriormente, explorar o aspecto da brincadeira, o lado divertido que uma lição podia ter, e muitas vezes, deve ter. No momento em que uma lição passa a ter significância, o aluno passa a memorizar melhor a lição, a fixação de uma ou outra lição se dá de diversas maneiras, através, inclusive, do lúdico. Deixei que alguns voluntários fizessem o papel de cliente/consumidor, quebrando assim um pouco da rigidez de certas aulas que pude presenciar durante o período de observação. O primeiro recorte era do logotipo da rede de supermercados Big (anexo 7). O próprio logo, com as suas letras gordas e estufadas, auxiliava na compreensão do que a tal palavra significava. Procurei, de maneira lúdica, simular um passeio pelos corredores do mercado usando os nomes seguintes como produtos com as quais cruzaríamos, caso estivéssemos dentro de um supermercado. Eu disse que começaríamos pelo Nesquik. Novamente, a iconografia é o que mais auxilia, pois o mascote do achocolatado é um coelho. Associar o coelho com a palavra veloz não é, de maneira alguma, dissonante e assim, mais um nome de produto se explica quase que por si só. O fato de o produto ser um achocolatado ‘instantâneo’ também justifica a escolha do leporídeo como mascote. E já que estávamos no setor dos enlatados/instantâneos, o próximo produto a ser acrescentado ao cesto foi o Leite Ninho. Um recorte com a imagem da lata do composto junto com outro recorte do logotipo da empresa foi utilizado para

mostrá-los a palavra *nest* e *nestle*.

A 'compra' seguinte foi um pacote de pipoca para micro-ondas que trazia, em letras garrafais, a palavra inglesa *popcorn*. Lembrei-os do cachorro quente (hot dog), e da ordem das palavras, que em inglês tratava de dizer/informar a qualidade antes de anunciar a coisa em si. O *Popcorn* era mais um exemplo que tínhamos à mão para ilustrar esta característica da língua inglesa. A penúltima palavra a ser jogado no cesto foi o *Ruffles*. A batatinha ondulada servia de exemplo perfeito para definir a palavra. Bem, depois de consumirmos tudo que estava no cesto, nós com certeza teríamos que dar um jeito na nossa higiene bucal, e assim, o último produto a fazer o seu caminho dentro do cesto foi a pasta de dente *Close-up*. Aqui, ao invés de usar um recorte, usei a embalagem real de pasta de dentes. A ilustração de um casal de namorados, abraçados ao lado do nome do produto, ajudou na explicação/definição da palavra.

Me surpreendi ao ler os PCNs pois eu estava certo de que esbarraria em uma texto vago e datado daquilo que seria uma aula didaticamente interessante. O que eu li foram observações úteis e reais da situação nas escolas brasileiras. Várias abordagens de relevo extraídos dos PCNs foram reproduzidos ao longo do presente trabalho, e aqui, mais uma vez, faço uso dos parâmetros para dar sustentabilidade àquilo que procurei fazer:

Pode-se dizer também que uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira (PCN 1998:33)

Tínhamos até aquele momento diversas palavras que passariam a figurar nos exemplos e exercícios.

#### **As atividades desenvolvidas na aula 4**

Os exercícios dessa aula eram uma revisão das estruturas e vocabulário vistos nas aulas anteriores. Cada aluno recebeu uma folha tamanho A4 em branco. Agrupados em grupos de três, eles deveriam dividir cada folha em seis, fazendo

para isso uma simples dobradura, cada retângulo resultante deveria ser recortado e assim cada trio teria dezoito pedaços de papel. No topo de cada pedaço eles deveriam escrever a seguinte relação de palavras: *I, you, sport, club, foot, ball, club, play, hot, dog, am, love, is, big, close-up, popcorn e quick*. Com o auxílio de cola e nova dobradura eles confeccionaram triângulos com as palavras acima. A tal dobradura, depois de colada, tinha o aspecto de uma barraca canadense. No quadro eu expus exemplos de frases em português que eu queria que eles traduzissem para o inglês, tais como: 'Eu adoro pipoca.' ou 'Eu jogo rápido.'. Cada trio que acertava a frase acumulava pontos que eram somados no quadro. Embora a bagunça, ou pelo menos, o clima de bagunça tenha se instalado o resultado foi que a grande maioria conseguia, sem maiores dilemas, traduzir as frases propostas.

### **As atividades desenvolvidas na aula 5**

Eu decidi que voltaríamos ao supermercado fictício e, novamente com o cestinho em mãos, lá fomos nós pela sala de aula colhendo produtos de prateleiras imaginárias, só que desta vez o mercado escolhido seria o *Supper Rissul* (anexo 8) e, portanto, o primeiro recorte foi o logo dessa rede. A palavra *supper* e também *super* foram as palavras aqui exploradas. O pão foi o primeiro produto a ser apanhado. O recorte de um pacote de pãezinhos da *Seven Boys* e o logotipo em si, um garoto salivando, deixava claro que o *boy* (bem como o *boy* em palavras como *office-boy* e até em outra marca/logomarca, comum a eles, como o *Bad Boy*) era a palavra garoto/guri/menino em inglês.

E como havia um número no nome, no caso o número sete em inglês, decidi que seria o momento ideal de ensiná-los os números de um a dez. Passaríamos, a partir dali, a enumerar os itens conforme eram depositados no cesto. As compras seguintes eram produtos alimentícios *light*. Muitos deduziram, sem maiores transtornos, o significado. Muitos aproveitaram para narrar algum episódio de seu dia-a-dia em que o tal produto *light* era consumido.

Destaca-se, inicialmente, como fundamental diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos (PCN 1998:54)

Como uma das palavras das aulas até então ministradas era *dog*, inclui o



recorte de uma ração para cães, a *Frolic*. E assim como foi feito em relação aos times de futebol, evitando brigas ao se privilegiar apenas um lado/time/tribo, eu trouxe também um recorte de uma ração para gatos, a *Friskies*. Coincidentemente, os dois adjetivos designam a mesmíssima coisa, ou seja, brincadeira ou divertimento. Muitos já sabiam que *cat* era a palavra para gato em inglês. Ao ver que uma das alunas trazia a imagem da gatinha das marcas *Hello Kitty* na capa de seu caderno, decidi também incluir a palavra *kitten* e *kitty* no rol das palavras do dia. No livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire enfatiza a importância do conhecimento prévio dos educandos quando propõe que “uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam (Freire 2005:125)”.

Coincidentemente, um dos recortes era justamente a de uma capa de caderno, um recorte mostrando a capa de um caderno que trazia os dizeres *No Stress* foi perfeito para apresentá-los ao adjetivo *no*. Alguns alunos tinham cadernos, estojos e mochilas com exatamente a mesma marca. O fato de a mesma palavra ser usada como advérbio também entrou na discussão.

### **As atividades desenvolvidas na aula 6**

O uso da música ou, mais especificamente, de um fragmento de uma música, o refrão, é uma ferramenta das mais valiosas quando se quer trabalhar com os alunos mais jovens. O mp3/mp4/telefone celular invadiu de tal maneira o nosso dia-a-dia em sala de aula que não raras vezes somos obrigados a fazer uma varredura antes de iniciar a aula, recolhendo a parafernália eletrônica, para que a mesma não se torne um estorvo ao andamento da lição. Tirar proveito disto é de suma importância, ou seja, aproveitar que esses alunos estão sempre, ou quase sempre, plugados, antenados, ou como alguns críticos aos mesmos meios dizem, isolados e ilhados do mundo e do ambiente. Freire enfatiza a importância de despertar a curiosidade nos alunos, usando para tanto interesses dos próprios alunos:

A escola trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade de saber.

Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extra-escolares de seus alunos; o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não

conhecem de forma sistematizado. (Freire 2003:59)

A grande vantagem do uso da música, como recurso didático, é saber que o aluno vai voltar a ouvir a lição, já que a lição nada mais é do que uma canção que ele já estava, e continuará a escutar. Também é bom saber que o recurso para tal retomada da lição está ao alcance do aluno durante grande parte do dia, já que o aparelho celular ou mesmo o mp3/mp4 está com ele o tempo todo. Igualmente, é bom saber que a lição não será encarada com tal, pois é, antes de mais nada, uma diversão e não uma lição.

Há inúmeros exemplos de bordões correntes que foram retirados de canções “mal ouvidas”. Talvez a mais conhecida seja o “utererê”, cântico entoado pelas torcidas de futebol de todo Brasil e que, na verdade, provém de uma interpretação tupiniquim do refrão de um hit chamado “*Whoops, there it is!*” dos *rappers* do *Tag Team*. A questão que eu quero focar aqui é que eles já estão reproduzindo um inglês falado, eles já estão pronunciando tal ou qual frase ou expressão assimilada. O que, de fato, lhes falta é uma orientação quanto ao(s) sentido(s) que tal frase/expressão tem. O mais importante, porém, o mais complicado, em minha opinião, já foi superado; a memorização. O mantra “utererê” só teria que ser decodificado. Paulo Freire, nos longínquos anos 80, ou seja, na era pré-Internet, mesmo antes do mundo da TV à cabo, comentava com Sérgio Guimarães a fundamental contribuição que os meios/instrumentos de comunicação poderiam e podem dar à educação.

Era preciso que, do ponto de vista da política educacional, se usassem o mais possível esses instrumentos de comunicação, desvelando-se e desmistificando-se, porém, esses instrumentos, para que a criança ou o adolescente não ficassem simplesmente diante deles como um fato consumado. (Freire 2003:50)

Nesses anos todos em que eu estou lecionando inglês, sempre percebi a dificuldade dos alunos, não só das crianças, mas dos adultos também, de habituarem-se a colocar o objeto “*it*” no final de frases que exigem objeto. Sentenças como: “*I love very much.*” ou “*I like.*” são construções típicas dos alunos na fase inicial da aprendizagem do inglês.

O desenho animado dos estúdios Walt Disney/Pixar chamado Madagascar tem uma canção cantada por um personagem chamado Rei Julien, “*I like to move it, move it.*” O refrão é um bom exemplo de como se poderia ensinar o uso do “*it*” como objeto.

Como eu sabia que todos eles já haviam visto o filme, e como a cena hilária do macaquinho não passa despercebida, eu também sabia que eles conheciam a música, e assim, convencê-los de que havia uma “pecinha” pendurada no final das frases, no caso o objeto “it” foi fácil. Só lembrando, em sala de aula, eu não fazia uso da metalinguagem, e, portanto, “pecinha” era de fato a palavra que eu usava ao descrever o “it”. Uma crítica lúcida das mazelas e benesses dos livros didáticos é dado por Juliana Schoffen (Mestre em Aquisição da Linguagem pela UFRGS) e Caroline Abreu (Mestre em Linguagem no Contexto Social pela UFRGS) em um artigo intitulado “A proposta pedagógica dos livros didáticos de língua estrangeira e as provas modelo: coerência ou contradição?” discutem a validade de se fazer uso de material que seja de fato real para o aluno.

O ensino de língua estrangeira tem sido objeto, nos últimos anos, de inúmeros estudos que visam a conhecer mais sobre o processo de ensino e aprendizagem apresentar novas teorias sobre o ensino ou facilitar a aquisição. A maioria desses estudos mostra a importância da comunicação na aquisição da língua, ou seja, mostrando ao aluno a língua inserida no seu real contexto de uso dentro da cultura-alvo, estimula os alunos e facilita a aquisição (Schoffen e Abreu: 2004)

A mesma música possibilitou e facilitou também ensinar o verbo *like*. Não só isso, eu pude mostrá-los que o verbo *like* não necessita de preposição, diferente, portanto, do mesmo verbo em português. E não foi a única lição que pude extrair da mesma canção. O segundo verbo, no infinitivo, também foi visto. O verbo *move* não precisou ser traduzido, novamente os alunos, por méritos próprios, através da dedução, através da investigação científica, da intuição lógica, chegaram à tradução/significado. Como o refrão é repetido à exaustão, não demorou muito para que estivessem entoando-a, e o mais impressionante, de maneira correta e sabendo de fato o que estavam cantando.

Eu levei uma reprodução de uma placa de parada, escrita em inglês, ou seja, pela questão iconográfica (o próprio desenho octogonal da placa), não foi preciso eu traduzir o significado de *stop* (anexo 9). Buscando sustentação em Teresa Cristina Rego também acredito que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar, ativamente, com a ajuda de signos. (Rego 1995:55)”. Mostrei aos meus alunos que o verbo sozinho, sem sujeito, como era o caso daquela placa, indicava um verbo no imperativo, e como eu evitava o uso da nomenclatura gramatical denominei o imperativo de ordem, um comando. Mostrei, em seguida, uma imagem de um painel de controles de um DVD player, e

salientei a maneira com que os verbos eram escritos, sem sujeitos. Ilustrei que ao se colocar aquela outra pecinha, o *to*, o verbo passava para o infinitivo, terminaria, portanto, em ...ar, ...er e ...ir.

## Conclusão

O objetivo primeiro desse trabalho foi sugerir caminhos possíveis no ensino de Língua Estrangeira em escolas da rede pública que, na sua maioria, enfrentam o problema da falta de recursos e a falta de motivação dos alunos. A falta de entusiasmo, por parte do corpo discente, em parte, se justifica, já que muitas vezes o que é apresentado ao aluno é uma realidade distante da sua. Além de enfrentar o desafio de dominar uma nova língua, o aluno tem ainda de decifrar códigos de um mundo distante do seu cotidiano.

A sugestão de utilizar um material que o aluno confeccione colabora, em parte, para motivá-lo e familiarizá-lo com a nova língua. Os alunos acompanhavam as aulas sem muitos problemas, um ou outro, é claro, demorava um pouco mais. Porém, todos, a certa altura das aulas, sabiam construir as frases propostas pelo professor e compreendiam as mesmas sentenças, ou seja, não eram meras entoações, memorizações sem aparente discussão. Mais uma vez, faço uso dos pensamentos e observações de Paulo Freire para dar sustentação ao que propus quando o mesmo afirma que “não se ensina a repetir palavras (Freire 1991:12)”, ou quando tece ainda mais críticas em relação à mera memorização, afirmando que “não pode haver conhecimento pois, os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador (Freire 2003:79)”.

No desenvolvimento do meu trabalho de estágio, percebi que os alunos passaram a ter uma noção da típica estrutura da língua inglesa: SVO (sujeito+verbo+objeto). Muitos já sabiam identificar as orações, e assim já estavam inserindo o *it* no final das orações que exigiam objeto. O uso do auxiliar *do* estava quase assimilado, e a sua diferença com o auxiliar *be*, nas frases interrogativas, estava nítida para alguns.

O pouco tempo de estágio não permitiu que eu pudesse fazer com que toda a turma atingisse o mesmo nível. Talvez tal nivelamento seja uma impossibilidade com qualquer tempo que se tenha à mão. As turmas são heterogêneas e buscar a média da turma era uma tarefa, muitas vezes, árdua devido à gritante distância de

desenvolvimento entre os alunos.

Em geral, eles estavam curiosos quanto às primeiras aulas de inglês. Outros, como não poderia deixar de ser, disfarçavam o desconforto com desdém à língua, ou com a pura e simples incompreensão que logo, caso nenhuma simpatia à matéria fosse suscitada, viraria ojeriza. Consegui evitar, pelo menos, que alguém terminasse o período de estágio detestando o inglês.

Quando elogiados, de maneira sincera, ou seja, sem fazer uso da falsa recompensa, os alunos tenderam a superar o medo e a indiferença com relação à matéria. Embora muitas vezes, algum aluno errasse algum exercício, eu procurava tentar imaginar o que o levou a responder errado. Eu procurava entender até que ponto eles assimilavam o exercício, e em que ponto o mesmo lhes escapava. Pois há sempre um ponto a partir do qual o aluno tenha se perdido. Não acredito no aluno que me responde que não sabe nada. Baseado nessa resposta, o ponto ao qual eu teria que voltar seria o ponto zero. Não acredito em uma mente 'zerada' ou 'vazia', sempre há algo que o aluno capta, basta fazermos um levantamento do quanto ele absorveu e em que ponto o raciocínio se perdera. Christófidis Henriques Androula tece comentários acerca do erro, e como direcionar o erro de modo a resultar em uma lição produtiva quando afirma que:

É marcante é o facto da maioria das crianças examinadas, da mesma idade, apresentarem mais ou menos as mesmas condutas. Os seus "erros", as suas deformações sistemáticas não têm um valor negativo. Pelo contrário, para o psicólogo que procura compreender como funciona a inteligência humana, estas condutas-tipo são extremamente preciosas, pois refletem este funcionamento. (Androula 1996:24)

Por mais que o aluno não tenha compreendido um exercício, ele sempre consegue assimilar alguma coisa, e é a partir desse ponto que recomeça uma explicação. O aluno tem de ser informado disso, informado de que ele conseguiu sim, chegar a ponto tal, que agora basta avançar mais um pouco. Esse tipo de elogio, que não tenta 'passar a mão na cabecinha', o elogio, como recompensa do esforço real, é apreciado pelo aluno. Os erros, ou melhor, os 'erros' são muitas vezes relegadas a algo de importância menor quando, na verdade, o equívoco do aluno muitas vezes conduz o professor a fazer um diagnóstico preciso do ponto em que este mesmo aluno perdeu a linha de compreensão. Ao analisar essa trajetória que levou o aluno a se perder em seu raciocínio, o professor pode entender melhor o processo intelectual de seus alunos, usando tais noções em benefício da aula e não como forma de punir o mais desatento, ou de se rotular este ou aquele aluno

como lento/atrasado em relação aos outros. Muitas vezes o 'erro' apresenta uma riqueza de elaboração que ilustra o quanto o aluno, de fato, incorporou daquela matéria. Como afirma Freire "é preciso que a professora seja, também, livre para aprender com o aprendizado da criança (Freire 2003:64)". Iris Barbosa Goulart também faz elucidativas contribuições com relação ao reaproveitamento do erro:

Nos ajuda também a compreender os "erros" cometidos pelas crianças, percebendo-os como resultados de uma maneira particular de interpretar a realidade, a partir de um modelo particular de mundo que se tem. É esse modelo particular de mundo da criança e não do professor que se tem de levar em conta quando se realiza o ensino.

Parece-nos que os professores ficam tão ansiosos para ensinar que não podem esperar que os alunos aprendam (Goulart 1989:15 - 16)

A leitura do mundo não tem idade para se iniciar. Os meus filhos me mostraram justamente isso. Vou tomar a liberdade de narrar um caso em que essa leitura se deu. A minha filha de três anos sempre me pedia para ler uma história em quadrinhos, da turma da Mônica, simplesmente apontando para qualquer quadro da história, geralmente em uma determinada cena que a chamou a atenção, e não necessariamente o início da mesma história. Ou seja, não havia uma idéia de que aquele acontecimento, o qual chamou tanto a sua atenção, tenha sido uma consequência de um desenrolar de uma série de outras ações anteriores. Embora eu insistisse que tínhamos que voltar, no caso, ao início da história, ela sempre dizia 'Não, eu quero ler essa aí.' apontando, como eu disse, para a tal cena. Até que uma noite ela me surpreendeu. Ao novamente destacar uma cena, lá no meio da história, e me pedir para ler, comecei, como passei a fazer nesses casos, do trecho da historinha apontada, quando ela disse 'Não, do começo!'. Só para sondar o que, na cabecinha dela, seria um começo de história, pedi a ela para me mostrar onde é que começava, e ela prontamente folheu até chegar nas letras grandes que indicam o início de cada aventura. Fiz a mesma sondagem noutras noites e a percepção dela de narração, de começo, meio e fim de uma história estava lá. Ela tinha deduzido que as tais letras grandes indicavam o início das histórias. A criança compreende, ou pelo menos, faz uma interpretação particular da escrita, antes de apreender ler e escrever. O mesmo pode ser afirmado com relação a interpretação que a criança faz do inglês que a cerca. Neste caso, o pensamento de Vygotsky pode ser aplicado nessa maneira com que uma criança, não oficialmente apresentada à língua inglesa, vê o inglês ao afirmar que "o aprendizado da escrita, esse produto construído ao longo da história da humanidade, é visto como um processo bastante complexo, que

é iniciado para a criança muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras (Vygotsky 1993:69)".

A leitura de mundo da criança, assim como a sua leitura do inglês que a cerca se dá antes de sua entrada na escola. Muitas vezes as palavras, ou até mesmo versos, quando é o caso de uma letra de música, já estão decorados, já são sabidos de cor, antes de alfabetização em LE de fato. A fixação do possível exercício que poderia ser extraído de tais termos já está feito. Há, portanto, uma possível 'lição' a ser elaborada, uma 'lição' já decorada a espera de ser transformada em atividade didática. Aproveitar essa facilidade didática é essencial.

Demorei muito tempo até perceber a importância da quantidade e velocidade com que se avança em sala de aula durante o meu processo de aprender a ensinar. Eu julgava sempre válido despejar o máximo de informação para o aluno, e para não deixar com que a aula se tornasse enfadonha, eu acelerava sempre que possível. O resultado era, invariavelmente, alunos confusos defrontados com tanto informação e/ou perdidos em função da correria com que foram expostos à matéria. A ânsia em ser eficiente, ou pelo menos naquilo que eu julgava eficiente, acabava por afetar a qualidade da aula. Iris Barbosa Goulart comenta esta preocupação/ansiedade e seus efeitos na aprendizagem da seguinte maneira:

Na realidade, os professores geralmente se mostram tão preocupados em ensinar, que não têm paciência suficiente para esperar que as crianças aprendam. Por isto, dificilmente aguardam as respostas da criança e com isto perdem a oportunidade de acompanhar, através de respostas espontâneas, a estrutura de raciocínio de seus alunos (Goulart 1989:140)

O ritmo e a quantidade, bem como a variedade de material usados em aula, portanto, são de suma importância.

Eu já tive oportunidade de lecionar para crianças que passavam tardes jogando videogames, e é impressionante a quantidade de palavras que elas dominam só em função da atividade de jogar. No esforço de tentar passar de fase, de vencer o inimigo, elas lêem. Já usei muito jogo eletrônico como material didático nesse sentido. As novas tecnologias estão cada vez mais acessíveis ao grande público e não é incomum encontrar *lan-houses* em bairros carentes. Os novos modelos de celulares estão cada vez mais sofisticados, permitindo carregar um mundo de informação no bolso. Esse vocabulário que vem junto a essa nova onda tecnológica tem de ser aproveitado. Palavras como: download, online, net etc podem, e devem, servir como palavras formadoras. A variedade e riqueza de termos



da língua inglesa que nos cerca, ou em função de empréstimos ou em função da mídia e tecnologia, é uma fonte preciosa para a elaboração de materiais a serem utilizados em aula.

A confecção do material pelos próprios alunos foi uma decisão acertada que tomei, pois proporcionou a oportunidade de aproximá-los do inglês de maneira lúdica, tendo em vista que todo processo de criação do material, que envolvia recorte e colagens, distraía-os da noção de que estavam, de fato, fazendo uma atividade escolar. Todo processo de confecção, mais demorado do que simplesmente encontrar o material à disposição em um livro didático, também mostrou-se vantajoso, ao permitir um tempo de decantação do material aprendido. Por decantação quero designar o tempo necessário para que determinado assunto fosse plenamente assimilado. Muitas vezes, passamos adiante com a matéria sem que o aluno esteja plenamente seguro daquilo que julgamos que ele tenha aprendido. Ao permitir que o aluno se familiarize com o material, inclusive moldando-o, trabalhando-o e manipulando-o, eles tendem a aprender melhor, muito em função dessa familiaridade que passam a ter.

Outro fator, que também vale ressaltar, é a questão do reaproveitamento de materiais, tão em voga nestes dias de atitudes ecologicamente conscientes. Redirecionar tal concepção a uma questão simples, como a elaboração de um material escolar, é válido na medida em que mostra as várias possibilidades que nos cercam quanto as opções, não só de vocabulário já à disposição, bem como de matéria prima para a confecção do material didático. Estimula-se não só a atitude investigativa/científica do aluno, ao fazê-lo ir a campo à procura de palavras, embalagens e logotipos, mas também estimula-se a criatividade do aluno, o que sempre abre caminho para novas interpretações, por parte dos alunos, com as quais o professor não teve a chance de até então contemplar. Sem mencionar a consciência ecológica que também pode ser aproveitada como gancho para outras atividades. Ou seja, a elaboração do material, tanto aquele material que ficaria em seus cadernos, quanto o material que estaria à disposição de todos na forma de jogos e cartazes seria, pela intimidade que o aluno passa a ter ao participar de todo o processo de confecção, melhor cuidado. O cuidado brota do orgulho de ter tomado parte na construção daquele material e coloca diante do aluno a consciência de preservação do seu ambiente escolar. Percebi uma ligeira mudança, para melhor, nos alunos quanto à questão de preservação do ambiente escolar ao longo do

estágio. As pichações feitas com canetinhas nas paredes, bem como nos cartazes espalhados na sala de aula, diminuíram em boa medida.

Uma outra questão era a própria qualidade do material em si à disposição. Muitos dos tais panfletos distribuídos pelas grandes redes de supermercados eram invariavelmente coloridos e em folhas de papel lustrosa, o que conferia um atrativo visual. Saliento a importância, muitas vezes, negligenciada da questão estética. O colorido, aquilo que capta a atenção do olho, aquilo que agrada visualmente pode, e tem sim, o seu valor didático. Ao se proporcionar um material atraente, se garante a atenção, e uma vez garantida a atenção, torna-se mais fácil conduzir a lição. Ao longo do estágio o uso de giz colorido mostrou-se proveitoso, justamente pelo mesmo motivo, o giz colorido fornecia um quadro mais atraente e, por tal razão, mais digno da atenção deles. Com janelas abertas para os dias ensolarados, a disputa pela atenção dos alunos requeria todo recurso disponível.

O reaproveitamento do léxico com o qual o aluno já estava familiarizado, com certeza, diminuiu o estranhamento e a possível resistência que alguns teriam inicialmente com uma língua/matéria nova. Essa aproximação deixava os alunos mais à vontade para trabalhar com as palavras e com a língua nova. Isso fez, também, com que os alunos pudessem dar uma significância maior àquilo que aprendiam, pois as tais palavras/expressões estavam, de fato, inseridos em seu dia-a-dia. Muitas vezes o sentido que as tais palavras desempenhavam na descrição do produto ao qual davam nome, e no uso que tal palavra tinha no dia-a-dia, só vinham a reforçar o sentido das mesmas. Afastado, portanto, o imediato estranhamento, o aluno passava a aceitar e a simpatizar-se mais com o vocabulário novo, vendo a matéria nova não mais como uma ameaça, mas como algo que está inserido no seu cotidiano, e assim aumentando a disposição desse aluno a aprender a nova língua.

Considero que a relevância que a língua passa a ter para o aluno é mais nitidamente percebida ao se fazer uso de música como material didático. A música, com seu repetitivo refrão e seu recurso mnemônico de melodia e rima, auxilia o professor no desempenho da lição. O refrão, que no caso foi o fragmento que utilizei das canções selecionadas, era a peça mais facilmente reconhecida e, com certeza, a mais fácil de ser reproduzida pelo aluno. O refrão, entoado quase como um mantra, se mostrava eficiente justamente pela sua repetição. A retomada, ou a mera repetição é de suma importância ao se ensinar uma língua estrangeira a alunos de níveis iniciais. O refrão talvez amenize um pouco esse lado maçante da repetição do

exercício.

Novamente, volto a enfatizar o lado lúdico. A canção, ou pelo menos o seu fragmento chamado refrão, é uma ferramenta que sempre forneceu bons resultados. A descontração e a facilidade de se fixar a lição explorada no exercício são aspectos inegáveis. O refrão, por ser curto, permite que se inicie e se encerre uma lição em uma só aula. Permite também que a necessária retomada da lição não dure mais do que alguns segundos, já que o refrão não dura mais do que alguns segundos no clássico formato, de três minutos, das canções pop. Explorar ao máximo as possibilidades que uma música pode oferecer não é, de maneira alguma, extenuante, nem para o professor nem para o aluno.

A consciência que o aluno passou a ter do mundo em inglês que o cercava aumentou ao longo do estágio. O escrutínio pelo qual o aluno passou a submeter as palavras que o cercavam era perceptível. Logo, dizeres impressos em camisetas, palavras estampadas nas capas de cadernos, expressões diversas passaram a fazer parte das dúvidas corriqueiras do início de cada aula. O lado investigador e a curiosidade do aluno foram suscitados. Ciente desse universo em língua inglesa que o cercava, o aluno passava a decodificar, ou pelo menos a fazer um esforço, para decodificar esse mundo com nomes em uma língua estranha.

Discussões com relação à serventia ou mesmo à simples razão do porquê de usarem certos termos em inglês para alguns produtos, serviços e artigos rederam ótimas oportunidades de saber o que se passava na cabeça dos alunos, principalmente no que concerne à consciência de mundo deles.

Em suma, a elaboração de material pelo próprio aluno, aliado ao universo vocabular com ao qual ele esteja familiarizado pode melhorar, de maneira significativa, o resultado das lições no ensino de língua inglesa nas séries iniciais. Tomar o conhecimento tácito do aluno como um recurso, aumenta a auto-estima do mesmo, incentivando-o assim a encarar a nova matéria como um desafio superável e desafiador, e não como algo distante do seu convívio. Ao combinar esses elementos, as aulas tornam-se mais eficientes e, quando se fala em eficiência, está se falando em produtividade, em fazer mais com o mínimo de recursos possíveis. Esta foi a contribuição que tentei desenvolver neste trabalho. Espero ter atingido o meu objetivo que foi aprender com os alunos ao mesmo tempo em que ensinava.

## Referências Bibliográficas

- ANDROULA, Christóides Henriques. Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget / Divisão Editorial, 1996.
- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. APLIEMGE No.1 - Ensino e Pesquisa. Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Crenças e Ensinos de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editora, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por Uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação: Diálogos / Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. 3ª ed. Sobre educação, volume 2: (diálogos). São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. 6ª ed. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- GINSBURG, Herbert; OPPER, Sylvia. Theory of Intellectual Development-An Introduction. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1969.
- GOULART, Iris Barbosa. 5ª Ed. Piaget Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.
- LIMA, Balina Bello. Linguagem e Pensamento em Piaget-Conseqüências metodológicas para o ensino de línguas. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1976.
- LOPES, Rafael Ernesto. Introdução à psicologia evolutiva de Jean Piaget, tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília 1998.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.
- SCHOLZE, Lia; Rösing, Tania M. K. Teoria e praticas de letramento. Brasília: INEP, 2007.
- SCHOFFEN, Juliana Roquete; ABREU, Caroline Soares . A proposta pedagógica dos livros didáticos de língua estrangeira e as provas modelo: coerência ou contradição?. Cadernos do IL (UFRGS), p. 107-114, 2004.
- SOARES, Magda. 2ªed. Alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- SOARES, Magda. 2ªed. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

nd

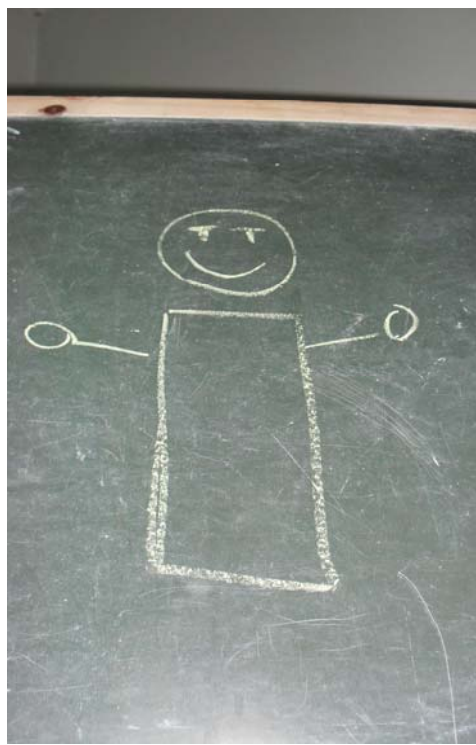
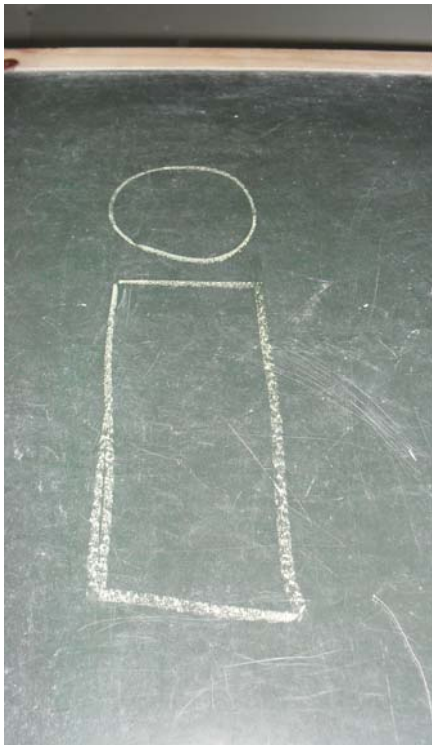
SOTTO, Eric. 2<sup>nd</sup> ed. When teaching becomes learning – A theory and Practice of Teaching. London, UK: Continuum International Publishing, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich Vygotsky. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

ANEXO 1 -



ANEXO 2 -

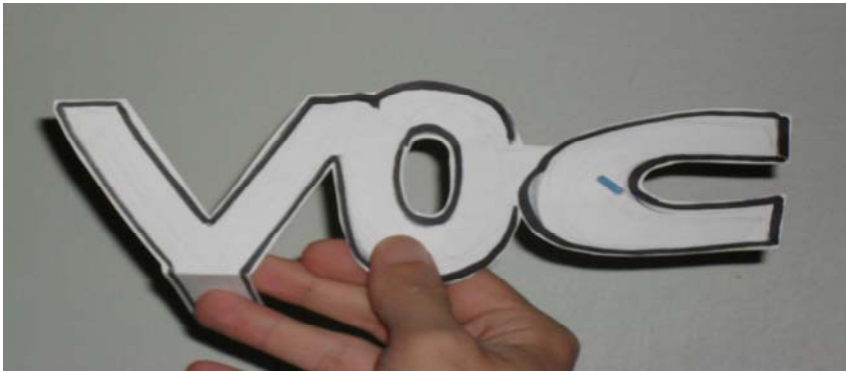


ANEXO 3 –





ANEXO 4 –



ANEXO 5 –



ANEXO 6 –

**PlayStation**

ANEXO 7 –



ANEXO 8 –



ANEXO 9 -



