

Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil

Reflecting on languages to learn them: a teaching and learning perspective of English through genre for (in) early childhood education

Juliana Reichert Assunção TONELLI¹

(Universidade Estadual de Londrina UEL)

Glaís Sales CORDEIRO²

(Universidade de Genebra UNIGE)

RESUMO: Este artigo objetiva discutir maneiras de promover a sensibilização à aprendizagem da língua inglesa (LI) junto a crianças de 4-5 anos em fase de apropriação do código escrito em sua língua primeira, o português do Brasil (PB). Para isto, propomos o ensino da LI com base num gênero textual, a história infantil (HI), incorporando a proposta de Perregaux et al. (2003) sobre a educação e a abertura às línguas na escola. Consideramos, para a elaboração das atividades, as formas de planificação e de textualização predominantes na maior parte das HI e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) dos alunos com o objetivo de favorecer as primeiras concepções sobre a LI e seu funcionamento, a partir do estabelecimento de relações entre essa língua e o PB. Propomos, para a sistematização e a organização das atividades, o uso do dispositivo sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

PALAVRAS-CHAVE: Abertura a línguas. Língua inglesa. Educação infantil. Gênero textual.

ABSTRACT: This article aims to discuss ways of raising awareness concerning the learning of the English language (EL) among children aged 4-5 years old who are currently in the process of learning the writing in their first language code, the Portuguese of Brazil (PB). For this, we propose the teaching of the EL based on a textual genre, the children's story (CS), incorporating Perregaux et al. (2003) proposal on education and the openness to languages in school. For the preparation of activities we took into consideration forms of planning and textualization that are prevalent in most CS and the development of students' language skills (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) with the aim of favoring the first conceptions concerning the EL and how it works, from the establishment of relationships between this language and the PB. In order to systematize and organize activities, we propose the use of the instructional sequence device (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

KEYWORDS: Openness to languages. English language. Early childhood education. Genre.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, pesquisas com foco no ensino e na aprendizagem de inglês para crianças (IC) têm sido desenvolvidas abordando diferentes aspectos. Na Região Sul do Brasil³,

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina. Docente na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

² Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente na Universidade de Genebra. E-mail: Glaís.Cordeiro@unige.ch

Citamos aqui algumas pesquisas de mestrado e de doutorado que foram realizadas nos últimos dez anos em Programas de Pós-graduação na Região Sul do Brasil, resultado de mapeamento de trabalhos dessa natureza que está sendo realizado pelos participantes do projeto integrado – Ensino, Pesquisa e Extensão – “O trabalho do professor no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças: uma proposta de formação docente” na Universidade Estadual de Londrina, sob a coordenação da primeira autora.

© Revista Moara, n.42, jul.-dez. 2014, Estudos Linguísticos. ISSN 2358-0658 (Impresso).

Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal do Pará. Todos os direitos reservados

por exemplo, temos o trabalho de Mello (2012), que investiga os motivos que levaram à obrigatoriedade da oferta da língua inglesa (LI) na cidade de Rolândia, município situado no Norte do Paraná. Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Forte (2010) revela o crescente e notório aumento de escolas de Educação Infantil (EI), em nosso país, que ofertam aulas de LI no currículo.

Outras pesquisas voltam-se para a análise do que é ensinado em IC. Giesta (2007) analisa o conteúdo de livros didáticos dedicados ao ensino de IC, evidenciando de que forma são concebidas e trabalhadas as noções de ensino e a aquisição de vocabulário. A pesquisa desenvolvida por Scaffaro (2006) investiga o uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na LI por crianças na Educação Infantil (EI). Tambosi (2006), ancorada nos pressupostos vygotskyanos, desenvolveu uma pesquisa de cunho etnográfico mostrando que a brincadeira linguística e o jogo – atividades lúdicas – nas aulas de IC podem assumir função de andaime, ou seja, auxílios externos para a execução de uma tarefa, possibilitando o aprendizado da criança.

O estudo de caso desenvolvido por Pires (2001) discute as vantagens e desvantagens do ensino de uma língua estrangeira na EI. Mais especificamente, a pesquisadora investigou questões sobre a importância e o papel da língua materna (LM) na aprendizagem da LI e quais fatores são usualmente relacionados ao que se acredita ser a melhor idade para aprender essa língua.

Igualmente inserido no escopo de trabalhos que se ocupam do ensino e da aprendizagem de IC, este artigo objetiva discutir maneiras de promover a sensibilização ao estudo da LI como língua estrangeira (LE) junto a crianças que se encontram em fase inicial de apropriação do código escrito em sua língua primeira (L1), neste caso, o português do Brasil (PB).

Partindo do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem de uma LE devem ser feitos por meio de gêneros textuais, incorporando uma perspectiva de reflexão sobre as línguas, propomos neste trabalho o ensino de IC com base no gênero história infantil (HI), gênero este (re)conhecido pelas crianças por fazer parte do seu cotidiano. Para a elaboração das atividades, foi considerado o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) dos alunos, a fim de favorecer as primeiras concepções sobre os modos de funcionamento da LI, estabelecendo relações entre essa língua e o PB. Também foram consideradas as formas de planificação e de textualização predominantes no gênero HI. Para a sistematização e organização das atividades com vistas ao ensino de IC, propomos o uso do dispositivo sequência didática (SD).

O artigo está organizado em sete partes. Nas cinco primeiras, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa. Na sexta parte, apresentamos exemplos de atividades elaboradas num dos módulos de aprendizagem da SD, que se inspiram numa proposta de reflexão e abertura às línguas na escola. Exemplificamos como os conteúdos foram sistematizados e trabalhados, para favorecer o estabelecimento de relações entre o PB e a LI e promover uma sensibilização às características linguístico-discursivas da LI no âmbito do gênero textual HI. A sétima e última parte é reservada às considerações finais.

1 Ensino e aprendizagem de inglês para crianças com base em gêneros: o exemplo da história infantil

Concordando com o fato de que os alunos precisam conhecer gêneros textuais ao longo de toda a escolaridade, a fim de que deles se apropriem e os utilizem como mediadores das ações de linguagem, defendemos também a importância do dispositivo de ensino utilizado em sala de aula. Partindo do estudo de Tonelli (2005), que propõe o uso do gênero HI como instrumento de ensino de IC, apresentamos neste artigo uma proposta de ensino de IC que objetiva a aprendizagem de um gênero através de atividades que levam os alunos a reconhecer e comparar a LI e o PB para introduzi-los aos modos de funcionamento dessas línguas no escopo do gênero e das características léxico-gramaticais desses dois idiomas.

O principal objetivo de Tonelli, em sua pesquisa, foi identificar como tal gênero textual pode ser didaticamente transposto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), de maneira a contribuir para o ensino de IC. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que aqui reafirmamos, Tonelli analisou e caracterizou o gênero HI seguindo o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2003), a fim de (re)conhecer suas principais características e utilizá-lo como instrumento de ensino de IC. Além disso, a pesquisadora buscou, também: a) perceber se as atividades realizadas a partir da contação de uma HI encorajam e/ou possibilitam o ensino e a aprendizagem da língua, oportunizando a formação de conceitos e a construção de conhecimento no ambiente formal de ensino (sala de aula) de língua inglesa; b) verificar se a prática efetivamente realizada considerou as características do gênero textual história infantil como instrumento para o ensino de inglês a crianças; e c) identificar até que ponto a conduta da professora contribui ou não para a transposição didática do gênero HI.

Os resultados da investigação revelam, entre outros aspectos, que o gênero textual HI atende a necessidade das crianças pela fantasia e pela imaginação e, por isto, elas se apropriam dele e o utilizam para a construção de conceitos e a formação de conhecimentos. Além disso, a referida pesquisa aponta a necessidade e a importância de o ensino de IC ser significativo, para que os pequenos aprendizes possam se apropriar do que é explorado e, ao mesmo tempo, transpor para a sala de aula suas experiências e conceitos já dominados. Por fazer parte do mundo da imaginação das crianças, o fato de ouvirem uma HI em LI não as desestimula, ao contrário, o estudo revela que elas buscam transpor as barreiras linguísticas porque desejam compreender o que está sendo contado.

Quando pensamos o ensino de IC, é comum imaginarmos que, por se encontrar em uma fase inicial de aprendizagem da LM (e da LI), a criança não necessita – e nem consegue – dominar “textos”. Muito embora trabalhos recentes no contexto brasileiro, como o de Tonelli (2005), proponham o ensino e aprendizagem de IC de forma contextualizada, ainda são incipientes as pesquisas brasileiras que defendem a sistematização de seu ensino para alunos da EI em torno de um gênero, com vistas a desenvolver nas crianças competências linguísticas a partir da conscientização das similaridades e diferenças entre línguas. Tomando como exemplo uma proposta de ensino de IC sistematizada numa sequência didática sobre o gênero HI, é esta a concepção central deste trabalho.

No próximo item, apresentamos a concepção de linguagem e a noção de gênero com base no ISD. A partir desta fundamentação, buscamos também situar as dimensões linguísticas que caracterizam um gênero, mais especificamente o gênero HI, objeto de trabalho da sequência didática por nós elaborada para o ensino de IC, apresentada mais adiante neste artigo.

2 Linguagem, gêneros e formas de planificação de um texto no escopo do ISD

O ISD da escola de Genebra (BRONCKART, 2003, 2006, 2007, 2008), uma corrente da psicologia da linguagem, defende que somos constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que a constituímos em nosso convívio social (BRONCKART, 2006). Para o ISD, a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações que propiciam a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo à nossa volta, bem como a construção de nossas representações do mundo. Para Bronckart (2008), a questão da linguagem é absolutamente central ou decisiva. Para ele,

[...] o Interacionismo sociodiscursivo (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes – eu diria que considera centrais – as questões da linguagem e da formação-educação. (BRONCKART, 2008, p. 273).

Desse modo, como a linguagem está presente em todas as trocas sociais, ela se torna um instrumento de primeira importância para a concretização das ações que desejamos efetivar em uma determinada situação. A materialização da linguagem, em nossas ações diárias, se dá por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes: os gêneros textuais. Bronckart (2003) define texto como sendo toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da ação.

De certa forma, essa definição é equivalente à noção de gênero bakhtiniana⁴, segundo a qual diferentes esferas de atividade humana, organizadas sócio-historicamente, elaboram seus enunciados – ou suas formas de dizer – “relativamente estáveis”, que possuem determinadas formas, conteúdos, relações com os interlocutores e diferentes estilos.

Assim, os gêneros são considerados, por Dolz e Schneuwly (2004), instrumentos que possibilitam a ação humana e “megainstrumentos” constituídos por subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos), instrumentos que possibilitam a comunicação. É nessa perspectiva que entendemos que o ensino e aprendizagem de IC com base em gêneros – orais e/ou escritos – pode também contribuir para que o pequeno aprendiz construa, progressivamente, conhecimentos sobre uma LE, neste caso a LI. Ao ser exposta a uma LE semiotizada em um determinado gênero, a criança pode fazer associações entre ambas as línguas: a língua objeto de ensino e sua L1. Conforme postulado por Vygotsky (2001), a comparação entre línguas pode fazer com que o aluno aprenda a LE e também conheça melhor sua própria língua. A sequência didática que elaboramos apoia-se nesse postulado.

Para o ISD, os gêneros podem ser tomados como instrumentos de ensino, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem (CL)⁵ dos alunos, definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

Com relação aos gêneros, de acordo com Bronckart (2003, p. 97), o agente-produtor do texto dispõe de conhecimentos ou representações a respeito de um dado tema, reorganizados a cada produção verbal humana de maneira linear. São expostos por meio de planos, esquemas, sequências etc., as formas de planificação, e os esquemas, sendo categorizados por estruturas específicas de cada gênero.

No que se refere especificamente às sequências, o autor as define como sendo unidades que combinam diversas proposições, podendo ser concebida a organização linear do texto como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências:

Tal definição gira em torno de que as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. (BRONCKART, 2003, p. 218).

Segundo Bronckart (2003), as sequências se materializam nos textos em cinco tipos básicos: sequência narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa. Para ele, “é da

⁴ Bakhtin (2002) se refere a gêneros discursivos. No entanto, essa distinção não é fundamental no âmbito deste trabalho, não sendo, portanto, aqui discutida.

⁵ A noção de capacidades de linguagem é importante para esta pesquisa, pois, também com base nela, elaboramos as atividades que compõem a sequência didática, conforme descrito no item 4.

diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos” (BRONCKART, 2003, p. 219).⁶

Bronckart (2003, p. 238) afirma ainda que, “se alguns segmentos de textos são claramente organizados em seqüências, outros segmentos são inteiramente organizados em outras formas [...]”. Por exemplo, em certos textos narrativos, é comum identificar acontecimentos e/ou ações constitutivos dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização registre um processo de tensão/complicação, característico da seqüência narrativa. Essa forma é denominada *script* e é frequente em certas HI, como a que foi eleita para o ensino de IC neste trabalho.

Segundo Bronckart (2003, p. 219), “só se pode falar em seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou uma ação completa com início, meio e fim”. A situação coloca personagens em cena e, diante das tensões que vão ocorrendo, o leitor/ouvinte coloca em prática sua capacidade interpretativa. Com base em Labov e Waletzky (1967), Bronckart (2003) apresenta cinco fases principais de uma seqüência narrativa: situação inicial, complicação, fase de ações, de resolução e de situação final. Embora não estejam necessariamente todas sempre presentes, estas fases são organizadas hierarquicamente, podendo ser sucedidas de outras duas fases facultativas: fase de avaliação e fase de moral.

Como a seqüência narrativa, o *script* caracteriza-se também por uma sucessão cronológica de ações dos personagens ou acontecimentos organizados num esquema **linear** com início, meio e fim, sem que se identifique, entretanto, um processo de transformação destas ações ou acontecimentos em função de uma intriga. Assim, esta forma de planificação é definida pela ausência de uma situação de tensão/complicação.

Por sua frequência no gênero HI, gênero este bastante presente na vida das crianças, a forma de planificação linear do *script* pode facilitar, de nosso ponto de vista, a construção de conhecimentos por crianças em uma língua que não dominam ainda, neste caso a LI. Visto que todo gênero é definido pelos conteúdos que veicula, por sua estrutura comunicativa (organização) e pelas configurações específicas das unidades linguísticas (determinadas, em parte, pelas seqüências textuais) que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), consideramos, portanto, pertinente organizar um trabalho em torno dessa forma de planificação numa HI, no âmbito do ensino de IC.

Assumindo o gênero como objeto e instrumento de ensino, reiteramos nosso objetivo de sensibilizar os alunos para determinadas características inerentes à LI a partir das características textuais de uma HI organizada em *script* – as configurações específicas assumidas por seus elementos léxico-gramaticais, por exemplo – e de levá-los a comparar o funcionamento da LI com a L1 no escopo desse paradigma.

Como já dito, a organização e a sistematização das atividades com vistas ao ensino de IC se deram em torno do dispositivo seqüência didática (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Este dispositivo é apresentado na seção subsequente.

3 O dispositivo seqüência didática como organizador do ensino-aprendizagem de inglês para crianças

Conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma seqüência didática (SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além disso, segundo os mesmos pesquisadores, uma

⁶ Importante salientar que a forma como as seqüências são organizadas, tanto em um texto escrito quanto oral, é claramente motivada pelas representações que o agente produtor tem dos destinatários de seu texto e do efeito que neles deseja produzir. A organização das seqüências determina, portanto, os sentidos que esse gênero textual podem causar em seus destinatários.

SD objetiva auxiliar o aluno a conhecer um determinado gênero textual, possibilitando-lhe escrever ou falar de forma mais adequada em determinada situação de comunicação. Como bem pontuam os autores, para que haja comunicação efetiva, deve haver uma adaptação à situação de comunicação e, apesar da diversidade de gêneros, algumas regularidades podem ser observadas. São essas “regularidades” que caracterizam um gênero e, portanto, tornam a comunicação possível.

A proposta central do trabalho com uma SD é a de explorar gêneros que os alunos não dominam ou que necessitam fazê-lo com mais propriedade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que uma SD seja construída em quatro etapas, quais sejam: 1) a apresentação da situação; 2) a produção inicial (ou primeira produção); 3) os módulos; e 4) a produção final.

De forma geral, a *apresentação da situação* consiste na exposição do projeto comunicativo e na introdução de uma reflexão sobre as características da situação. Essa etapa é fundamental, já que define uma atividade comunicativa que deve ser realizada e oferece encaminhamentos para os textos que serão produzidos.

É neste momento que é colocado para a turma um *projeto de classe* que envolverá uma prática significativa de uso da língua, materializada nos textos. Além disso, há descrição detalhada das tarefas que os alunos deverão realizar. A partir de então, os alunos elaboram um primeiro texto (oral ou escrito) de acordo com o gênero a ser trabalhado, que é a *produção inicial*. É nesta fase que o professor pode diagnosticar as capacidades (ver item 4 para um detalhamento dessas capacidades) que os alunos já dominam e aquelas que ainda devem ser adequadas.

Com base na produção inicial, o professor obtém informações preciosas para diferenciar ou até mesmo individualizar o ensino. Todavia, é preciso ter em mente que algumas das capacidades dos alunos são passíveis (e possíveis) de serem antecipadas. O que significa que, para a elaboração dos módulos, as atividades inseridas se aproximam ao máximo daquilo que se espera dos aprendizes daquele grupo, para aquela faixa etária.

Assim, os *módulos* se constituem em atividades variadas que poderão instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na *produção inicial*. Além disso, conforme acreditam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), a modularidade no trabalho com gêneros textuais proporciona “diferenciação pedagógica”. Sobre este assunto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que

As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110-111).

Outra característica primordial nessa proposta de ensino é o fato de que, nos módulos, o professor pode adaptar as atividades às necessidades da sua turma, a certos grupos de alunos ou às necessidades específicas de um aluno. Os módulos devem ser calibrados durante o processo de aplicação de uma SD, ou seja, conforme o professor identifica as potencialidades e as dificuldades dos alunos, as atividades dos módulos vão sendo adequadas.

Em seguida, na etapa da *produção final*, o aluno coloca em prática os conhecimentos explorados. Esta fase serve também para avaliar os aspectos trabalhados ao longo da SD.

Neste artigo propomos que a organização das atividades que objetivam o ensino de IC se dê em torno de uma SD justamente pelo seu caráter flexível, o qual possibilita um trabalho ao mesmo tempo sistematizado e suficientemente ajustado às necessidades dos alunos e ao objetivo proposto: levar o aluno a refletir sobre a(s) língua(s) e sensibilizá-lo à aprendizagem da LI.

Também propomos uma SD que visa tanto à compreensão de um texto escrito em LI como à reconstituição progressiva do texto lido sob forma escrita através do dispositivo didático de ditado ao adulto (ver item 6, mais adiante).

4 Capacidades de linguagem, um conceito-chave para a elaboração de dispositivos de ensino de compreensão e produção de textos através de gêneros

A noção de capacidades de linguagem (CL) para compreensão e produção escrita (e oral) foi inicialmente concebida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e, posteriormente, expandida em Dolz e Schneuwly (1998). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem CL como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”⁷. Embora os autores proponham que elas sejam divididas em três – capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva – importa salientar que as CL estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra.

As capacidades de ação (CA) são definidas, de forma geral, como “as aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente.”⁸ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a CA permite ao falante que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto onde a interação ocorre. Os autores pontuam ainda que a CA está diretamente relacionada: 1) às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico em que a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores; 2) às representações das situações de comunicação no tocante ao lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes; e 3) ao conhecimento de mundo do aprendiz, que pode ser mobilizado ao produzir um texto.

No entender dos mesmos pesquisadores, a capacidade de ação é a mais complexa, pois é a primeira que a criança (indivíduo) desenvolve. Quando ela consegue realizar interações verbais passa, então, a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados e estruturados em função das representações psicológicas, referentes ao meio social onde as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo por ela armazenados, os quais serão cruciais para a produção de um texto.

As capacidades discursivas (CD) são definidas como “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada”⁹ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

Conforme postulam Dolz e Schneuwly (1998), esses modelos são mobilizados em gêneros textuais, cuja escolha mobiliza uma série complexa de capacidades que interagem entre si. Os autores as agrupam em dois grandes blocos: 1) a gestão da infraestrutura geral do texto, ou seja, eleger dentre um grande número de variantes discursivas aquela que mais se adapte à situação de comunicação; 2) ao mesmo tempo, a produção de um texto implica em contínuas escolhas da elaboração do conteúdo.

Parcialmente presentes na memória estão os modos de organização e os conteúdos a serem mobilizados por meio dos textos postos em funcionamento, que se transformam e se organizam para atingir o objetivo desejável a um momento específico.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas (CLD) são definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p.30) como as “capacidades de domínio das múltiplas operações

⁷ “[...] aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée [...]” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução nossa).

⁸ “[...] des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução nossa).

⁹ “[...] des capacités discursives, ou aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução nossa).

psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular”.¹⁰ As CLD referem-se às operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um texto e envolvem quatro tipos de operações que, com base em Bronckart (2003), podem ser agrupadas em: operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal); mecanismos enunciativos (vozes enunciativas); operações de construção de enunciados (sintaxe, por exemplo); e escolhas lexicais¹¹.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), toda ação de linguagem demanda diversas capacidades por parte do sujeito e, para nós, isto vale também para o ensino e a aprendizagem de IC. Assim, para elaborar as atividades constitutivas da SD, cada CL foi contemplada, dada a sua importância para a compreensão do texto lido e as atividades de produção escrita propostas na SD, como ditar a HI para o professor, por exemplo. Nesse sentido, as atividades propostas na SD visam tanto à transformação de capacidades existentes como à emergência de novas capacidades.

Além disso, a escolha da HI e das atividades propostas na SD pautaram-se na ideia de que o ensino de uma LE deve levar em conta aspectos culturais que determinam o funcionamento de tal língua nos diversos gêneros textuais, além de uma atitude metalinguística da parte do aprendiz em relação a este, o que garante um melhor domínio das CL.

Para concluir a apresentação dos princípios teóricos que embasam nossa proposta para o ensino de IC, discutimos, na próxima seção, pressupostos que têm sido explorados em países europeus, sobre a importância da “reflexão linguística sobre a natureza e o funcionamento das diversas línguas, necessária à sua aprendizagem” (CORDEIRO, 2013, p. 16).

5 Refletir sobre a(s) língua(s) para a sensibilização à aprendizagem de inglês por crianças

Em relação ao objetivo de ensino de línguas, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECR), editado pelo Conselho da Europa, em 2000, o qual tem sido considerado como uma referência para o ensino de línguas em diversos países europeus, afirma que

[...] o objetivo de ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais de simplesmente se adquirir ‘o domínio’ de uma, duas, ou mesmo três línguas, cada uma isoladamente, tendo como modelo-alvo o ‘locutor nativo ideal’. O objetivo é desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas possam encontrar seu lugar. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2000, p. 11)¹².

Corroborando a proposta plurilíngue de Perregaux et al. (2003), que vem sendo desenvolvida mais especificamente na Suíça francófona e que visa a uma perspectiva de educação e abertura às línguas na escola através do material didático EOLE (*Education et ouverture aux langues à l’école*), destinado à EI e à escola primária, propomos, nesta pesquisa, que as atividades que compõem uma SD com o objetivo de ensinar IC considerem o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas nos alunos, para favorecer as primeiras concepções sobre a escrita e o estabelecimento de relações entre a língua materna e as línguas estrangeiras. Com isso acreditamos que as crianças podem, desde o primeiro contato com a LI, refletir sobre as línguas a partir da comparação entre elas. Esta é a proposta central de Perregaux et al. (2003) e do material

¹⁰ “[...] des capacités linguistico-discursives enfin, ou capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d’un discours singulier.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução nossa).

¹¹ Para maiores detalhes, cf. Tonelli (2012).

¹² « ... le but de l’enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s’agit plus simplement d’acquérir la « maîtrise » d’une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CONSEIL DE L’EUROPE, 2000, p. 11, tradução nossa).

EOLE: promover uma reflexão sobre as línguas a fim de sensibilizar o aluno à existência de outras línguas e culturas.

Em relação ao material EOLE, Cordeiro (2013, p. 16-17) acentua que

[...] do ponto de vista linguístico, o material didático EOLE visa particularmente: o desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem e as línguas de uma perspectiva comparativa entre línguas fundada no conceito de alteridade linguística, que permite um melhor conhecimento de uma língua a partir de outras; a descoberta do funcionamento de línguas diversas através do desenvolvimento das capacidades de discriminação auditiva, visual, de comparação morfosintática e lexical, etc.

Em sua pesquisa de mestrado, Cristovão (1996) também discute, entre outros aspectos, a importância e a influência da L1 como um instrumento para coconstruir a LE¹³. A pesquisadora sugere que a L1 seja usada conscientemente para o ensino de LE, gerando transformações nas relações sociais em sala de aula. Para a autora, a L1 pode servir como instrumento na interação social para a negociação de significados em sala, negociação esta que não se resumiria a ajustes necessários à compreensão, mas à constituição de sentidos expressos através de L2, que pode ser diferente do que já se conhece em L1.

De acordo com a autora, não se trata de negar os conhecimentos e conceitos já adquiridos via L1, mas de usá-los para a aquisição de outros. Procura-se, portanto, “uma interação entre os conhecimentos que o indivíduo já possui e aqueles a serem adquiridos.” (CRISTOVÃO, 1996, p. 4).

Ancorada em Bakhtin (1952-1953 apud CRISTOVÃO, 1996), a pesquisadora afirma que “ao assimilarmos uma língua, não assimilamos apenas as formas dessa língua, mas assimilamos estas formas dos enunciados, que passam a nos guiar na produção e na interpretação também.” (CRISTOVÃO, 1996, p. 8).

Corroborando o pensamento da pesquisadora, entendemos que, para ensinar IC, é importante considerar os saberes instituídos pelos alunos em sua L1, pois estes podem auxiliá-los nas relações com a LI, especialmente quando partimos de um gênero já (re)conhecido por eles.

Especificamente acerca do ensino de uma LE na EI, Tonelli e Chaguri (2014) ponderam o fato de que é na EI que as crianças, em sua grande maioria, entram em contato formal¹⁴ com a linguagem escrita e falada em sua L1. Por isso, nesta fase, o ensino e aprendizagem de uma LE pode contribuir para que o pequeno aprendiz faça conexões e crie hipóteses sobre as diferenças e as semelhanças entre as línguas, tomando consciência de que pode utilizá-las para estabelecer comunicação, transmitir ideias e compreender o mundo à sua volta.

Tonelli e Chaguri (2014) desenvolvem também a ideia de que os primeiros contatos da criança com a linguagem ocorrem quando ela é apresentada aos objetos que a circulam. A partir de então, a criança passa a construir seu repertório de língua(gem) e conquista sua independência, dando nome aos objetos e pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Com o passar do tempo, ela pode extrapolar o uso daquele vocabulário, transferindo-o para outros contextos.

Por exemplo: uma criança que consegue dar ao objeto “cadeira” outras funções além de sentar-se, indicando ter dele se apropriado, transforma-o em um instrumento (RABARDEL, 1995), a ponto de solucionar outros obstáculos que a ela se impõem, como perceber que ela pode subir na cadeira para alcançar um objeto que deseja ou alcançar um interruptor para acender a luz de um quarto e que pode, perfeitamente, olhar para a cadeira e saber que esta pode ser denominada *chair*, *silla* ou *chaise*, conservando tais funções.

¹³ A pesquisa teve como foco o discurso do professor e, dentro desse enfoque, o uso de L1 no ensino de LE.

¹⁴ A esse respeito, Martins (2012) discute a importância de explorar, além dos gêneros considerados formais, aqueles que fazem parte do cotidiano da criança (informais), a fim de promover a cidadania através da problematização de questões locais, regionais e globais, pensamento alinhado ao de Paulo Freire.

Isso posto, desenvolvemos o argumento de que, ao se apropriar de outras formas linguísticas para se referir a um mesmo objeto, a criança irá, com o tempo, ampliar as possibilidades de transferir também conceitos de língua(gem). Ou seja, se, no exemplo citado, a criança se apropria do objeto (ferramenta) “cadeira”, transformando-o em um instrumento, ela é igualmente capaz de manipular a língua(gem), conferindo-lhe outros conceitos.

Todavia, na perspectiva adotada neste trabalho, para que ocorra a apropriação é preciso fazer com que o aprendiz – neste caso a criança – tome consciência da língua(gem) que está aprendendo, pois, neste processo, o aluno pode mobilizar saberes construídos a partir de sua LM, por analogia ou contraste, e (re)formular as observações sobre os funcionamentos das línguas por ele ainda desconhecidas (CORBLIN; SAUVAGE, 2010).

Segundo Perregaux et al. (2003), o material didático EOLE (*Education et Ouverture aux Langues à l'École*), já citado, constitui justamente uma nova forma de abordar as línguas nas aulas em uma perspectiva de confrontação dos seus sistemas de funcionamento. Nesse sentido, as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de línguas dentro da proposta de EOLE visam a) desenvolver nos alunos atitudes positivas da abertura à diversidade linguística e cultural, assim como as capacidades de representação, de análise e de reflexão sobre a linguagem e as línguas; b) ampliar conhecimentos sobre as línguas, inscrevendo os aprendizes em um contexto plurilíngue na contemporaneidade; c) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas e trabalhar as atitudes dos alunos face às diferentes línguas com as quais possam vir a ter contato; d) desenvolver nos alunos a capacidade de perceber as diferenças sonoras (às vezes mínimas) e extremamente úteis para a aprendizagem de uma língua; e) desenvolver a curiosidade dos alunos pela descoberta do funcionamento das línguas, a sua capacidade de ouvir e reconhecer na forma escrita aquelas pouco familiares, desenvolvendo a capacidade de discriminação auditiva e visual; f) estruturar os conhecimentos linguísticos dos alunos em relação à abordagem comparativa entre línguas, desenvolvendo neles a reflexão sobre a língua(gem); g) construir uma cultura linguageira e promover atitudes de abertura ao plurilinguismo, entre outros.

Isso posto, buscamos incorporar os pressupostos advindos das pesquisas de Perregaux et al. (2003) e do material EOLE para o ensino de IC (em especial, desenvolver nos alunos a curiosidade pela descoberta do funcionamento das línguas e as capacidades de análise e de reflexão sobre a linguagem e as línguas), partindo das dimensões linguísticas do gênero textual HI. Tais princípios permearam as atividades arroladas na SD, levando os alunos a ouvir, reconhecer e comparar LI e PB, sensibilizando-os à existência, aos modos de funcionamento dessas duas línguas e, de forma complementar, às características de culturas diferentes.

No próximo item, apresentamos globalmente a SD desenvolvida e aplicada e trazemos alguns exemplos de atividades propostas com vistas a desenvolver nos alunos uma cultura linguageira (CANDELIER, 2003). Ou seja, saberes relativos à existência e aos modos de funcionamento de outra língua para além de sua L1.

6 Proposta didática para o ensino de inglês para crianças

Partindo de um ensino pautado nas noções de gênero e de sensibilização à língua – no âmbito do gênero HI – levando em conta suas estruturas linguísticas e traços culturais – e de um ensino pautado na noção de gênero, trazemos, nesta seção, exemplos de atividades desenvolvidas a partir da HI “Apples and Pumpkins”¹⁵, didaticamente organizadas em torno de uma SD.

¹⁵ A seleção desta HI aconteceu após a análise textual, como proposto por Bronckart (2003). Foram considerados aspectos como: características próprias de uma narrativa, relação entre texto e imagens e adequação do conteúdo ao público visado.

A SD apresentada neste artigo foi pilotada¹⁶ no Centro de Educação Infantil (CEI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em uma sala do nível E6¹⁷. A classe era composta por 18 alunos com idade entre cinco e seis anos e, até o momento da aplicação da SD, os alunos haviam tido seis meses de aulas de LI no CEI com estagiárias do curso de Letras/Inglês. A escolha da HI deu-se fundamentalmente em função de dois principais aspectos: as características do gênero e os traços de cultura presentes na história.

Em relação às características textuais, a história contempla as principais fases de um *script* – uma situação inicial, um conjunto de ações sequenciadas e uma situação final –, as quais foram consideradas na elaboração e na organização das atividades. No que tange aos aspectos culturais, a história gira em torno da festa de Halloween, privilegiando a cultura anglófona. Isso posto, utilizamos este fato para propor atividades que levassem os pequenos aprendizes a refletirem sobre as características daquela celebração e a compararem com festas brasileiras. Além disto, o enredo da HI gira em torno de hábitos típicos daquela determinada cultura e, por isto, foi possível elaborar atividades que exploram questões linguísticas, passando pelos traços culturais presentes na história.

Seguindo a proposta desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na primeira etapa da SD – *a apresentação do projeto de classe* – é explicado aos alunos que, eles deverão, em um determinado momento, recontar toda a história para que o professor escreva o que eles ditarem. Considerando que este trabalho é proposto para alunos da EI, os quais ainda não se apropriaram do código escrito em L1, o professor faz o papel de escriba e, para atingir o objetivo proposto, propomos o “ditado ao adulto” como um dispositivo de registro escrito do texto oralizado pelas crianças.

Conforme Thévenaz-Christen (2006), o ditado ao adulto é um dispositivo de escrita para aprender a ler e reúne um ou mais aprendizes e um adulto letrado promovendo a oralização da escrita. O ditado ao adulto envolve uma situação em que há um ou mais aprendizes produtores de um texto oral e um mediador “experiente” em uma situação escolar, rompendo com as práticas essencialmente centradas na manipulação de unidades linguísticas como palavras, sílabas ou letras. No entender de Cordeiro (2004, p. 30), “O ditado ao adulto pode se revelar como um meio que permitirá ao professor construir um texto com os alunos a partir de suas propostas, quando estes não dominam totalmente a escrita”.

No momento da *apresentação do projeto de classe*, a professora-pesquisadora leu a história para a classe – ocultando seu desfecho – sempre apontando para o texto e para as ilustrações. Com isto, objetivou-se introduzir a criança na textualização e na função da ilustração. Em seguida, desenvolveu-se uma atividade que mobilizou as CA dos alunos, tais como: a identificação do título do livro na capa; o reconhecimento das ilustrações e de sua função dentro da HI; quem escreve o texto (autor); quem as lê (crianças, pais que leem para os filhos, professores que leem para os alunos) etc. Para explorar as CD dos alunos, ao final da leitura da HI, a professora-pesquisadora distribuiu um conjunto de ilustrações da história para que os alunos as colocassem na ordem correta dos acontecimentos da HI (atividade de sequenciamento). Esta atividade foi realizada em grupos, a fim de promover maior colaboração entre os alunos. A organização dos grupos seguiu o mesmo critério adotado pela professora regente: por mesa de trabalho.

De acordo com a proposta de elaboração de uma SD, a *produção inicial* deve ser uma atividade mais próxima possível da produção final. Contudo, por se tratar do ensino de uma língua estrangeira/adicional a crianças pequenas, algumas adaptações foram feitas para que a

¹⁶ Este artigo é fruto das primeiras reflexões da pesquisa em nível pós-doutoral da primeira autora, desenvolvida na Universidade de Genebra (UNIGE), sob a supervisão de Gláís Sales Cordeiro.

¹⁷ Alunos com idade entre 4 e 5 anos.

produção inicial se concretizasse. A seguir, apresentamos a proposta da *produção inicial* desenvolvida nesta pesquisa.

A produção inicial

Para esta SD, como *produção inicial* solicitamos aos alunos que, em grupos separados, ditassem para o professor, como eles imaginavam o final daquela HI. Tal procedimento é denominado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como produção simplificada.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem freqüentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. **A produção inicial pode ser simplificada**, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101, grifo nosso).

Levando em conta que o grupo de alunos em questão estava tendo seu primeiro contato formal de ensino com a LI e, ao mesmo tempo, estavam sendo letrados em L1, não lhes foi solicitado que ditassem toda a história. É preciso esclarecer que, nesta fase, não esperamos que o texto oral seja produzido em LI. Há, contudo, a possibilidade de que algumas palavras sejam utilizadas e, caso isto ocorra, pode-se ter uma noção das CL iniciais dos alunos.

Com base nesta primeira produção, foram elaborados os *módulos*. Em cada *módulo*, um conjunto de atividades foi proposto, almejando instrumentalizar os alunos para a *produção final*.

Os módulos

Considerando o objetivo geral deste artigo, apresentamos algumas atividades inseridas no *primeiro módulo*, a fim de exemplificar de que forma os conteúdos veiculados puderam favorecer o estabelecimento de relações entre o PB e a LI e promover a sensibilização à aprendizagem dessa última. A SD aqui apresentada foi idealizada com seis módulos, organizados em função da estrutura e da progressão narrativa da HI, sendo cada um composto por aproximadamente oito atividades. Tais módulos contemplam, de forma geral, atividades relacionadas ao desenvolvimento de diferentes CL, centrais para a compreensão da HI e sua posterior produção em ditado ao adulto, a saber: 1) capacidades de ação através da contextualização do projeto de leitura e produção; 2) capacidades discursivas mobilizadas: na sequenciação de figuras referentes à HI explorada, de acordo com o enredo; na dramatização, objetivando oportunizar momentos de produção oral; 3) capacidades linguístico-discursivas através da comparação das formas sonoras de itens léxico-gramaticais.

Todavia, importa ressaltar que, seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essas atividades não são fixas e devem ser adaptadas pelo professor ao contexto no qual são utilizadas.

Módulo 1

O primeiro módulo da SD está ancorado na *situação inicial* da narrativa que, como já dito, geralmente caracteriza uma HI. Assim, as atividades propostas estavam relacionadas às capacidades de linguagem, (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas) necessárias à compreensão desta etapa da HI. A *situação inicial* de “Apples and Pumpkins” coloca os personagens em cena e instaura, como o próprio nome diz, o início da HI:

When red and yellow leaves are on trees, we go to the Comstock Farm to pick apples and pumpkins¹⁸.

¹⁸ Quando as árvores estão com folhas vermelhas e amarelas, nós vamos à fazenda Comstock para colher maçãs e abóboras. (ROCKWELL, 1998, tradução livre).

Figura 1 – Ilustração da situação inicial



Fonte: Rockwell (1998)

Atividade 1

Respeitando a estrutura narrativa da HI e servindo-nos dela como fio condutor para a elaboração das atividades que forneceram às crianças ferramentas para a compreensão do texto lido e para a produção final, na primeira atividade do Módulo 1, logo após a leitura parcial da HI, foram propostas as seguintes reflexões:

Observem as figuras e pensem um pouquinho. O que acontece aqui? Quando eu leio “When red and yellow leaves are on the trees [...]” o que está acontecendo? Quando começa a nossa história, as folhas das árvores estão de que cor? Em que época do ano as cores ficam desta cor? Verão? Inverno? Primavera? Outono? Olhem para as folhas das árvores. Ouçam novamente “red and yellow leaves”.

Neste momento, a professora-pesquisadora apontou com o dedo para a ilustração do livro, que mostra as árvores com folhas vermelhas e amarelas. Assim, a ilustração funcionou como um apoio para que os alunos pudessem compreender os questionamentos feitos e estabelecer a relação entre a ilustração e o texto escrito. Com isto, buscamos identificar as CL inicialmente presentes nos alunos, explorando, mais especificamente, uma CA que, neste caso, pressupõe a mobilização de conhecimentos sobre as estações do ano e as cores das folhas no outono. Também são trabalhadas as CLD com relação às unidades lexicais (substantivos e adjetivos) que exprimem tais características e as formas discursivas usadas (CD) na LI e no PB.

Na sequência, foi realizada a atividade 2, uma atividade de registro.

Atividade 2

A professora-pesquisadora levou para a aula dois *flashcards*¹⁹, um com uma folha amarela e outro com uma folha vermelha, e a figura de um tronco de árvore, de aproximadamente 1 metro de altura cada. Tais suportes foram afixados na parede da sala, antes do início da aula.

Após retomar as cores das folhas da árvore que aparecem no livro – para instaurar a situação inicial –, a professora-pesquisadora entregou para cada aluno uma folha de árvore vermelha ou amarela (feita de papel dobradura) e chamou o aluno pelo nome, questionando qual a cor de sua folha, como no exemplo a seguir:

Ana, what color is your leaf? Red or Yellow²⁰?

A professora-pesquisadora convidou cada criança para “colar” a folha no tronco da árvore de forma a completá-la.

Para retomar a consciência dos alunos sobre a primeira parte da sentença, esta foi lida, substituindo-se as cores *red* e *yellow* (*leaves*) por *blue* e *green* (*leaves*) e observado se os alunos eram capazes de identificar a troca. Com esta atividade, objetivamos explorar as CLD dos alunos: a retomada dos itens léxico-gramaticais referentes às frases e às cores deu-se em função do enredo

¹⁹ Os *flashcards* são ferramentas comumente utilizadas no ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de gravuras em tamanho grande que podem ou não trazer a forma escrita do objeto explorado.

²⁰ No caso do aluno responder em LP, o professor pode retomar em LI.

da HI e da importância dessas cores para o início da história. Afinal, somente quando as folhas estão vermelhas e amarelas a personagem principal vai à fazenda com sua família.

Atividade 3

A fim de contemplar o princípio da variedade de atividades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a atividade 3 foi elaborada objetivando verificar a memorização dos adjetivos *red* e *yellow*. Cada aluno recebeu uma ficha com quatro quadrados enumerados, contendo o desenho de uma ou de várias folhas de árvores. O aluno devia ouvir o número e, ao comando da professora-pesquisadora, realizar a atividade.

Number 1: Color the leaf yellow; Number 2: Color the leaves red; Number 3: Color the leaves yellow; Number 4: Color the leaf red.

Importa esclarecer que, diferentemente do que se pode pensar, as cores não estavam sendo ensinadas de forma isolada, o que poderia caracterizar ensino de vocabulário descontextualizado. Ao contrário, as cores vermelha e amarela foram ensinadas no contexto em questão porque eram fundamentais para que os alunos compreendessem quando a personagem da HI vai à fazenda.

Além disto, com o objetivo de comparar/confrontar as características das línguas PB e LI, ao aplicar esta atividade, a professora-pesquisadora fez perguntas como:

Quando ouvimos o som de “s” estamos falando de um objeto ou de mais de um? Em Português, quando temos o som de “s”, por exemplo: carro e carros, o som do “s” ao final da palavra mostra que estamos falando de uma coisa ou mais de uma? E, neste caso, temos *leaf* e *leaves*. O que muda? O som é diferente?

Com este tipo de questionamento foi possível trabalhar as transformações dos vocábulos quando se encontram em sua forma plural, na LI e no PB, o que corresponde a um trabalho ligado às CLD no que diz respeito às marcas gramaticais que representam a noção de número nas duas línguas.

Atividade 4

O objetivo da quarta atividade foi o de sensibilizar os alunos para a existência e o uso do pronome *we* no contexto da HI, mas também fora desta.

Primeiramente, a professora-pesquisadora chamou a atenção das crianças e introduziu uma discussão sobre quem vai à fazenda, permitindo aos alunos levantarem hipóteses a esse respeito.

Vocês estão lembrados que conversamos sobre como esta história começa? Ela²¹ vai sozinha, lembram? Quem vai? *WE go*. Olhem só. Quantas pessoas têm no carro? Ela vai sozinha? Quando ela fala *WE go*, de quem será que ela está falando? Somente dela? Porque ela diz *WE*? (indicar com as mãos o conjunto da sala incluindo os alunos e o professor)

A professora-pesquisadora levou para a sala duas fotos: foto 1, de todos os alunos da sala, sem ela, e foto 2, com todos os alunos da sala, incluindo-a.

Em seguida, a professora-pesquisadora mostrou a foto 1 e disse: *you go to school*. Em seguida, mostrou a foto 2 e disse: *we go to school*.

Na sequência, a professora-pesquisadora confrontou as duas sentenças em LI e LP:

Vocês vão à escola. *You go to school*. Nós vamos à escola. *We go to school*. Vocês acham que tem diferença quando eu falo/uso vocês e quando eu uso/falo nós?

E esperou pela resposta dos alunos. Importa ressaltar que a professora-pesquisadora chamou a atenção para os pronomes *we* e *you* para conscientizar os alunos das diferenças e/ou semelhanças entre essas duas formas enunciativas em referência ao contexto do texto lido (CLD) nas LI e LP e não da noção gramatical de “pronome”.

²¹ Referindo-se à personagem do livro, uma garota cujo nome não é mencionado.

Quando eu falo/uso *you* (apontando para o grupo de alunos), será que estamos todos nós aqui? Olhem a foto! E quando eu falo/uso *we* (classe), será que estamos todos nós aqui? Olhem a foto! E na nossa língua? Quando eu falo vocês e nós? Tem diferença? *You/Vocês; We/Nós.*

Em seguida, estas formas enunciativas, *you* e *we*, foram retomadas para sua recontextualização na HI:

Então, voltando à nossa história, quando ela fala: “*When red and yellow leaves are on the trees, we go to the Comstock Farm to pick apples and pumpkins.*” Ela está falando de quem? Ela vai junto?

De nosso ponto de vista, este movimento de descontextualização e recontextualização das unidades linguísticas de um texto é essencial num dispositivo de ensino-aprendizagem de língua(s) que vise o desenvolvimento de uma atitude metalinguística da parte dos alunos aprendizes em relação a ela(s).

Atividade 5

A atividade 5 objetivou institucionalizar – registrar – os vocábulos explorados na atividade anterior, contribuindo, assim, para uma consolidação dos conhecimentos dos alunos quanto às CLD trabalhadas. Primeiramente, a professora-pesquisadora mostrou para toda a classe uma folha, tamanho A3, com o modelo da atividade que os alunos deveriam realizar.

<i>YOU</i>	<i>WE</i>
(Foto dos alunos juntos, sem o professor)	(Foto dos alunos juntos, com o professor)

Em seguida, a professora-pesquisadora questionou a turma:

Quando eu digo *you* estou me referindo a todos nós, juntos? E quando digo *we*?

A professora-pesquisadora apontou para as fotos e ajudou os alunos na construção do significado dos dois pronomes, representando-os por meio das fotos. Em seguida, entregou para cada aluno uma ficha com dois quadros exatamente iguais. Em um, as crianças deviam fazer um desenho que representasse os alunos, a turma (referência a *you*) e, no outro, um desenho que representasse a ideia do coletivo alunos/professora (referência a *we*).

Durante todo o módulo, o confronto/comparação entre os vocábulos e seus significados, nesta proposta, não é visto como “tradução”, mas como uma forma de conscientizar os alunos das diferentes manifestações sonoras, lexicais e gramaticais da LP e da LI. No dizer de Corblin e Sauvage (2010), este movimento permite ao pequeno aprendiz tomar consciência e refletir sobre sua própria língua a partir do contato com outras línguas, auxiliando-o a compreender fenômenos e conseqüentemente, promovendo uma consciência linguística e cultural. Este é o aspecto central da proposta *EOLE*, na qual nos inspiramos para a construção das atividades da SD: recorrer à L1 dos alunos para compreender e utilizar outras línguas, no caso de nossa pesquisa, a LI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi discutir maneiras de promover a sensibilização à aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira junto a crianças que se encontram em fase inicial de apropriação do código escrito de sua língua.

Para isto, nos ancoramos nos conceitos de língua(gem) e de gênero textual com base na perspectiva do ISD, na noção de CL e na sistematização de atividades em torno destas no escopo do gênero HI. Partindo da noção de gênero como objeto e instrumento de ensino de IC, foi

considerada a estrutura de uma HI do ponto de vista de sua forma de planificação e de suas características linguístico-discursivas.

Os exemplos de atividades apresentadas como possíveis formas de ensinar IC contemplaram questões para além de conteúdos léxico-gramaticais, sem, contudo, desconsiderá-los. Para tanto, nosso ponto de partida, em cada módulo da SD, foram as CL necessárias à compreensão do texto, tanto quanto a sua forma de planificação (CA), quanto a de sua textualização (CLD) no gênero HI. Assim, com base nas características predominantes de cada fase constitutiva do plano do texto, elaboramos atividades que explorassem e transformassem as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas dos alunos, instrumentalizando-os para a compreensão do texto lido com vistas à realização do projeto de classe final de produção escrita: ditar para a professora-pesquisadora toda a história explorada. Para isto, foi preciso conscientizar os alunos quanto às características da HI – a sequência cronológica dos fatos e as unidades linguísticas que permitem sua textualização, por exemplo – numa perspectiva interlíngua inglês/português. Nesse sentido, a SD elaborada extrapolou o ensino isolado de itens léxico-gramaticais geralmente preconizado no ensino de IC como LE, princípio fundamental para a construção de qualquer SD que objetive o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais em LI para crianças.

Uma ideia central, subjacente a esse trabalho, é, portanto, a de “abertura às línguas”, a qual defende a importância de desenvolver em todo aprendiz a conscientização de diferentes formas de manifestações linguísticas e culturais, com vistas a oportunizar um melhor conhecimento das línguas através de uma reflexão plurilíngua.

As atividades aqui apresentadas visam, essencialmente, a ilustrar formas de oportunizar para as crianças da educação infantil (EI) um primeiro contato com outra língua e seu funcionamento linguístico-discursivo no âmbito de um gênero textual. Nesse processo de aprendizagem de uma LE, objetiva-se tornar o aluno sensível e consciente da existência e do uso de outras línguas, assim como das semelhanças e das diferenças entre elas.

Além disso, busca-se conscientizar os alunos sobre como outros povos utilizam línguas diferentes para sua comunicação, extrapolando a noção de língua como código e possibilitando, também, a reflexão e a valorização da cultura local e global.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MATÊNCIO, A. R.; MEIRELLES, M. de L. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CANDELIER, M. Eulang: les enjeux. In: CANDELIER, M. **L'éveil aux langues à l'école primaire**. Bruxelles: De boeck, 2003. p. 19-38.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Division des Langues Vivants, 2000.

NELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. rev. e amp. Curitiba: Appris, 2013. p. 15-24.

_____. L'entrée dans l'écrit. Conceptions et pratiques de six enseignantes néotitulaires. **La lettre de l'AIRDF**, Villeneuve-d'Ascq., n. 34, p. 28-33, 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L. **L1 co-construindo L2?** 1996. 149 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKART, J.-P. **L'acquisition des discours**: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-71.

_____. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS, 1998.

FORTE, J. S. **O ensino de língua inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre**: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil**: noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. 188 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington, 1967. p. 14-44.

MARTINS, M. S. C. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de nove anos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MELLO, M. G. B. **Ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de Política Pública no Município de Rolândia, PR. 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em

Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PERREGAUX, C.; GOUMOËNS; C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. **Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)**, Neuchâtel, v. 1, 2003.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. 131 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RABARDEL, P. **Qu'est-ce qu'un instrument?** Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *CNDP-DIE*, Le Mathématicien, le Physicien et le Psychologue, p. 61-65, Mars 1995.

ROCKWELL, A. **Apples and pumpkins**. New York: Aladdin Simon & Schuter, 1998.

SAUVAGE, J. Developpements des langues, impacts reciproques et sensibilisation precoce a une autre langue. In : CORBLIN, C.; SAUVAGE, J. (Orgs.) **L'enseignement des langues vivants etrangeres a l'ecole**. Impacts sur le développement de la langue maternelle. Paris: L'Harmattan, 2010.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar**. 2006. 150 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21- 39.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction**: a qualitative study with children as a foreign language learners. 2006. 111 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

THÉVENAZ-CHRISTIEN, T. Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte. **Langage & pratiques**, n. 38, p. 34-35, 2006.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 312 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J. R. A. **A dislexia e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In. TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: EDUEM, 2014. p. 247-275.

g

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

Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil

Recebido em 12/05/2014

Aprovado em 04/11/2014