



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS: PERCURSO REFLEXIVO E ANALÍTICO DE UMA PROFESSORA

Ana Gabriela Périco

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS NO ENSINO DE INGLÊS
PARA CRIANÇAS: PERCURSO REFLEXIVO E ANALÍTICO DE UMA PROFESSORA

ANA GABRIELA PÉRICO
Bolsista parcial CAPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos - São Paulo - Brasil
2018

PÉRICO, Ana Gabriela

Planejamento Temático Baseado em Tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora / Ana Gabriela PÉRICO. -- 2018.

402 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

Banca examinadora: Juliana Reichert de Assunção Tonelli, Nelson Viana, Rosely Perez Xavier, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

Bibliografia

1. Ensino de inglês para crianças . 2. Língua Estrangeira . 3. Material didático. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Gabriela Périco, realizada em 09/03/2018:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
UEL

Profa. Dra. Rosely Perez Xavier
UFSC

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Rosely Perez Xavier e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese à
minha filha Ariane, à minha
mãe Ana Cristina e à minha
irmã Ana Elisa, três luzes no
meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me mantido firme no propósito de concluir esta tese.

A meus pais, em especial à minha mãe, por ter sempre estado ao meu lado em todas as fases desta pesquisa, me apoiando e cuidando da minha filha nos meus muitos momentos de estudo.

À minha irmã Ana Elisa, por ter sido a grande incentivadora deste projeto e um exemplo a ser seguido.

À minha filha Ariane, por ter me inspirado neste trabalho e por ter suportado todas as minhas ausências.

À minha orientadora, a Professora Rita Barbirato, que me abriu as portas da UFSCar, confiando em minha capacidade e no meu trabalho e me orientando sempre com paciência e persistência.

Às professoras membros da banca do Exame de Qualificação Juliana Tonelli e Rosa Yokota, por seus tão sábios comentários.

Aos professores membros da banca do Exame de Defesa Rosely Xavier, Juliana Tonelli, Sandra Gattolin e Nelson Viana, que se dispuseram a ler o trabalho e a nos auxiliar a melhorá-lo.

Aos amigos de doutorado Denise, Juscelino, Mirelle e Emily, pela companhia nas aulas e congressos, e pelos laços de amizade que criamos.

À Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri, em especial ao diretor Gustavo Dimas Basílio, que sempre manteve as portas abertas da escola para mim e confiou no meu trabalho, e à Professora Coordenadora Selma Stahlhauer, por ter me ensinado tanto a lidar com os pequenos.

Aos professores Luciana (2014), Svetlana (2015), Jonas, Eunice e Aline (2016), por terem me dado total apoio na sala de aula com as crianças no decorrer da tese.

Aos meus queridos alunos do 1º ano A dos anos de 2015 (Piloto) e 2016 (Curso), e a seus pais, afinal sem eles nada teria acontecido.

À CAPES, por me fornecer bolsa de pesquisa nos anos de 2014 e 2015.

Ao IFSP de Piracicaba, por me conceder horas de estudo dentro da minha jornada de trabalho, para me dedicar à finalização desta tese.

A todos os funcionários e funcionárias da UFSCar, em especial aos do PPGL, que sempre estiveram dispostos a me ajudar de forma sempre tão eficiente.

A todos aqueles que enviaram pensamentos ou palavras de apoio à realização deste extenso trabalho.

Não faças de ti

Um sonho a realizar.

Vai.

Cecília Meireles – Cântico XXIII

RESUMO

PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PERCURSO REFLEXIVO E ANALÍTICO DE UMA PROFESSORA

Este trabalho tem como objetivo elaborar e analisar material temático baseado em tarefas, para crianças do EFI público paulista. Foi utilizado em 2015-2016 com o tema *Fairy Tales*. Abarca três unidades: *Puss in boots*, *Jack and the beanstalk* e *The story of the three little pigs*. Ele se constitui, em sua maior parte, de tarefas. Entretanto sentiu-se necessidade de mesclá-las com atividades lúdicas, envolvendo recorte, colagem, confecção de dedoches e plantio de feijões. Grande parte das tarefas são tarefas de uma via (ELLIS, 2003), apropriadas para o comportamento ainda predominantemente egocêntrico (PIAGET, 1999) dos alunos-participantes, com idades entre 6-7 anos. Tarefas fechadas (ELLIS, 2003) foram a maioria e se acomodaram bem para o nível iniciante, o qual requer maior direcionamento. As tarefas foram elaboradas sob os princípios do *Planejamento Temático*, inserido na teoria do *Planejamento Baseado em Conteúdo (PBC)*, do *Planejamento Baseado em Tarefas (PBT)* de Prahbu (1987) e de algumas tarefas de Willis e Willis (2007). A junção do *Planejamento Temático* com o *PBT* originou o *PTBT (Planejamento Temático Baseado em Tarefas)*. A metodologia utilizada foi qualitativo-interpretativista, de base etnográfica (MOITA LOPES, 1996). Os instrumentos para coleta de dados foram: diário de pesquisa da professora-pesquisadora, dois questionários, entrevista com o professor de inglês, desenhos dos alunos e gravações em vídeo. Foram identificadas duas tarefas novas, as *tarefas pictóricas* e as *tarefas de pesquisa de opinião*. Elas mobilizaram os alunos a usarem a língua-alvo de maneira lúdica e interativa. Os resultados apontam para a produção de turnos curtos e pequenos na língua-alvo, e o *PTBT* como responsável por uma aprendizagem menos automática e mais abrangente do conteúdo.

Palavras-chave: Tarefa. Planejamento Temático Baseado em Tarefas. Ensino de inglês para crianças. Elaboração de material didático. Contos de fada.

ABSTRACT

THEMATIC TASK-BASED SYLLABUS AND ENGLISH TEACHING FOR KIDS: THE REFLECTIVE AND ANALYTICAL JOURNEY OF A TEACHER

This work aims at designing, implementing, and analysing a thematic task-based material for a first grade group of kids from a public school. It was used in 2016 and its theme is *Fairy Tales*. It covers three stories: *Puss in boots*, *Jack and the beanstalk* and *The story of the three little pigs*. The material is predominantly made of tasks, but there are some ludic activities involving cutting and sticking, finger puppets and bean planting. Most of the tasks are *one-way tasks* (ELLIS, 2003), which were very suitable for the still egocentric behaviour of the students, aged between 6 and 7. Most of them were also *closed tasks* (ELLIS, 2003), which suited well to the beginners' level, due to its highest necessity of management. The tasks were designed according to the principles of the *Theme-Based Language Instruction*, inserted in the *Content-Based Instruction (CBI)*, Prabhu's (1987) *Task-Based Language Teaching (TBLT)* and some Willis and Willis's (2007) tasks. The junction of *Theme-Based Instruction* and *Task-Based Language Teaching* has originated the *Thematic Task-Based Syllabus (TTBS)*. The methodology is qualitative-interpretive and inserted in an ethnographic groundwork (MOITA LOPES, 1996). The data were collected with the teacher-researcher's journal, two questionnaires, an interview with the official English teacher, students' drawings and video recordings. Two new tasks were identified: *pictorial tasks* and *survey tasks*. Both have suited the group very appropriately, making them use the foreign language interactively and in a ludic way. Results show a production of short and small speech turns in the target language, as well as the TTBS being responsible for a less automatic and a more comprehensive learning.

Key-words: Task. Thematic Task-Based Syllabus. English for kids. Materials design. Fairy Tales.

LISTA DE ABREVIACÕES

EF – Ensino Fundamental

EF I – Ensino Fundamental I

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LIC – Língua Inglesa para Crianças

LM – Língua Materna

PBC – Planejamento Baseado em Conteúdo

PBT – Planejamento Baseado em Tarefas

PI – Professor de Inglês

PP – Professora-Pesquisadora

PTBT – Programa (ou Planejamento) Temático Baseado em Tarefas

SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

TBLT – Task-Based Language Teaching

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características desejáveis ao professor de LI para crianças	25
Figura 2 – Contínuo entre ênfase no conteúdo e na língua na IBC	52
Figura 3 – Critérios para sequenciação de tarefas, segundo Prabhu (1987)	78
Figura 4 – Critérios para sequenciação de tarefas, segundo Nunan (1989)	80
Figura 5 – Critérios de sequenciação de tarefas, segundo Ellis (2003)	83
Figura 6 – Critérios para sequenciação de tarefas, segundo Skehan (1996)	84
Figura 7 – Rede temática do curso <i>Fairy Tales</i>	86
Figura 8 – Desenho do aluno Pedro	92
Figura 9 – Desenhos com escola de dois andares (José e Oto)	93
Figura 10 – Tarefa 30 da versão-Piloto	102
Figura 11 - <i>Flashcards</i> da história <i>Puss in boots</i>	120
Figura 12: Tarefas 5 e 6 do conto <i>Jack and the beanstalk</i>	126
Figura 13 – Desenhos com alto nível de detalhamento (Denise e Leonardo)	134
Figura 14 – Desenhos egocêntricos (Adriana e Lorenzo)	136
Figura 15 – Desenhos da sala de aula vazia (Dênis e Guilherme)	137
Figura 16 – Desenho com esquemas (Ricardo)	139
Figura 17 - Desenhos com linguagem verbal escrita (Mariana e Vinicius)	142
Figura 18 – Tarefa com grande <i>quantidade de conhecimento de mundo necessário</i> (NUNAN, 1989)	145
Figura 19 – Tarefa 12 da unidade <i>Puss in boots</i>	158
Figura 20 – Desenho com possível interação aluno-professora (Vinicius)	159
Figura 21 – Desenhos ilustrando somente a PP (Letícia e Marcela)	160
Figura 22 - Tipos de interações aluno-professora	161
Figura 23 - Tipos de interações aluno-aluno	165
Figura 24 - Tarefa 11 da unidade <i>Puss in boots</i>	174

Figura 25 – Caça-palavras da unidade <i>The story of three little pigs</i>	177
Figura 26 – Tarefa 9 da unidade <i>Jack and the beanstalk</i>	177
Figura 27 – Tarefa extra da unidade <i>Jack and the beanstalk</i>	181
Figura 28 – Tarefa 5 (alunos Ricardo e Lorenzo)	184
Figura 29 – Tarefa com o critério <i>objetivo específico</i>	188
Figura 30 – Tarefa com o critério <i>processo cognitivo</i>	189
Figura 31 – Tarefa com o critério <i>resultado/completude</i>	189
Figura 32 – Tarefa com o critério <i>foco no sentido</i>	190
Figura 33 – Tarefa com o critério <i>autenticidade/mundo real</i>	191
Figura 34 – Tarefa com o critério <i>língua em uso</i>	192
Figura 35 – Tarefa com o critério <i>uma das quatro habilidades</i>	193
Figura 36 – Tarefa de ordenação/ organização/ classificação	195
Figura 37 – Tarefa de listagem	200
Figura 38 – Tarefa de semelhanças e diferenças (alunos Giovanni e Adriana)	201
Figura 39– Tarefa de combinação semifechada	203
Figura 40 – Livrinhos da história <i>Puss in boots</i>	206
Figura 41 – Tarefa pictórica aberta	206
Figura 42 –Tarefa pictórica fechada	208
Figura 43 – Tarefa de fixação da história	209
Figura 44 – Tarefa de lacuna de opinião	210
Figura 45 – Tarefa de lacuna de raciocínio	211
Figura 46 – Exercício	212
Figura 47 – Atividade lúdica – Pé de feijão com castelo decorado	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de tarefas por autores no material	97
Gráfico 2 – Porcentagem das tarefas segundo a tipologia de Willis e Willis (2007)	98
Gráfico 3 – Porcentagem das tarefas segundo a tipologia de Prabhu (1987)	98
Gráfico 4 – Tarefas no material por nível de controle	99
Gráfico 5 - Número de interactantes nas tarefas	99
Gráfico 6 – Uso de língua inglesa após o curso em casa (em porcentagem)	110
Gráfico 7 – Pessoas nos desenhos	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre a idade ideal para se aprender LE	12
Quadro 2 – Conteúdos sugeridos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	17
Quadro 3 – Características de <i>tarefas</i>	63
Quadro 4 – Categorias de análise de tarefas baseadas na psicolinguística de Pica, Kanagy e Falodum (1993)	76
Quadro 5 – Pesquisa qualitativo-exploratória, baseado em Brown (2006)	86
Quadro 6 – Eventos típicos da aula de 5 de outubro	128
Quadro 7 – Observações/sugestões dos pais sobre as aulas de inglês	131
Quadro 8 – Visão geral do curso <i>Fairy Tales</i> pelos envolvidos	148
Quadro 9 – Tipos de interações aluno-material	169
Quadro 10 – Principais dificuldades dos alunos relacionadas à aquisição da escrita ...	183
Quadro 11 - Atividades do material <i>Fairy Tales</i> com foco no sentido e produção em LE	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de tarefas e atividades da versão-piloto e da versão-curso	103
Tabela 2 – Contos por ordem de preferência dos participantes do Piloto	106
Tabela 3 – Contos por ordem de preferência, de acordo com o gênero dos participantes do piloto	107
Tabela 4 – Eventos típicos observados nos vídeos e no diário da PP	117
Tabela 5 – Informações coletadas do questionário dos pais	129
Tabela 6 – Enunciados produzidos pelos alunos em casa	130
Tabela 7 - Relação entre fases de aquisição da escrita e número de alunos do 1ºA	170

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO¹

[– fala simultânea

[] – sobreposições localizadas

(+) – pausas e silêncios

(??) – dúvidas, trecho incompreensível

/ – truncamentos bruscos

MAIÚSCULA – ênfases ou acentos fortes

:: – alongamento de vogal

(()) – comentários do analista

----- – silabação

? – no final do período – subida na entonação

! – entonação de emoção

, – pausa breve

. – descida na entonação

... no início e/ou no final – transcrição parcial do trecho

/.../ – eliminação de trecho

?? – falante não-identificado

AA – mais de um aluno falando ao mesmo tempo

¹ Adaptado de Marcuschi, 1986.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIACÕES	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE TABELAS	xiv
CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO	xv
INTRODUÇÃO	1
Justificativa	2
Perguntas de pesquisa e objetivos	5
Motivação para a pesquisa	5
Organização da tese	6
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANCAS	7
1.1 Infância: período “ideal” para aprender idiomas?	8
1.2 Pesquisas brasileiras sobre o ensino de língua estrangeira para crianças	13
1.3 Ensino de LEC em São Paulo e no Paraná: três exemplos	16
1.4 Formação de professores de LEC – disciplinas oferecidas nos cursos de graduação e perfil profissional	22
1.5 Uso de Língua Materna <i>versus</i> uso de Língua Estrangeira no ensino de LEC.....	25
1.6 Críticas ao ensino de línguas lexical	28
1.7 Ensinar língua para o 1º ano: letramento em processo	29
1.7.1 As hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky.....	31
1.8 A visão de Vygotsky	32
1.9 A criança e o desenho	37
1.9.1 Estágios pré-esquemático e esquemático	40
1.9.2 A orientação e o processo de desenhar	42

CAPÍTULO 2 – PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS:	
ORIGENS.....	44
2.1 O conceito de Interação	44
2.2 Planejamento de cursos de línguas	45
2.3 O <i>Planejamento Baseado em Conteúdo (PBC)</i> e o <i>Planejamento Temático</i>	50
2.4 Programas Analíticos	57
2.4.1 <i>Planejamento Baseado em Tarefas – o que é tarefa</i>	59
2.4.2 <i>Planejamento de Línguas Baseado em Tarefas</i>	65
2.4.3 Algumas tipologias de tarefas	69
2.4.4 Sequenciação/gradação de tarefas	76
2.5 Planejamento Temático Baseado em Tarefas	84
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	86
3.1 Natureza da pesquisa	86
3.2 Contexto de pesquisa	90
3.2.1 A escola	91
3.2.2 Os estudantes	93
3.2.3 A professora-pesquisadora (PP)	94
3.2.4 O professor de inglês (PI)	94
3.3 O Material <i>Fairy Tales</i>	95
3.3.1 Como surgiu o material	95
3.3.2 Descrição das unidades do curso	96
3.4 O Piloto	100
3.5 O Curso	100
3.6 Diferenças entre a versão-piloto e a versão-curso	101
3.7 Instrumentos de coleta de dados	103
3.7.1 Questionários	103
3.7.1.1 Questionário aos participantes do Piloto	105
3.7.1.2 Questionário aos pais dos alunos do curso	108
3.7.2 Gravações em vídeo	110
3.7.3 Diário de pesquisa	111
3.7.4 Desenho	113
3.7.5 Entrevista	115

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	116
4.1 A aula típica	116
4.1.1 A aula típica (5 de outubro de 2016)	124
4.2 As diferentes visões sobre o curso	129
4.3 O <i>eu</i> e o <i>outro</i> na aula de LE	148
4.3.1 Interação verbal aluno-professora – uso de LM X LE	149
4.3.2 Interação verbal aluno-aluno.....	161
4.3.3 Interação aluno-material	165
4.4 Ensino de LE durante os processos de letramento e alfabetização	169
4.4.1 Dificuldades no ensino de LE <i>versus</i> Letramento	170
4.4.2 Gradação/sequenciamento no material <i>Fairy Tales</i>	182
4.5 Os tipos de tarefas do material	184
4.5.1 O processo de elaboração	185
4.5.2 Critérios definidores de tarefas e tipos de atividades do material <i>Fairy Tales</i> ...	186
4.5.2.1 <i>Tarefas de ordenação/ organização/ classificação</i>	193
4.5.2.2 <i>Tarefas de pesquisa de opinião</i>	196
4.5.2.3 <i>Tarefa de listagem</i>	198
4.5.2.4 <i>Tarefas de semelhanças e diferenças</i>	199
4.5.2.5 <i>Tarefas de combinação</i>	202
4.5.2.6 <i>Tarefa criativa</i>	203
4.5.2.7 <i>Tarefas pictóricas</i>	205
4.5.2.8 <i>Tarefas de fixação da história</i>	207
4.5.2.9 <i>Tarefas de lacuna de opinião</i>	209
4.5.2.10 <i>Tarefas de lacuna de raciocínio</i>	209
4.5.2.11 <i>Exercícios</i>	211
4.5.2.12 <i>Atividades lúdicas</i>	212
4.5.3 Habilidades contempladas nas tarefas do material <i>Fairy Tales</i>	214
4.6 Retomando as perguntas de pesquisa	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
5.1 Aspectos que contribuíram para o sucesso do curso	221
5.2 Resultados obtidos	222
5.3 Limitações da pesquisa	223
5.4 Encaminhamentos futuros	225

REFERÊNCIAS	227
APÊNDICE 1	242
APÊNDICE 2	243
APÊNDICE 3	244
APÊNDICE 4	247
APÊNDICE 5	249
APÊNDICE 6	250
APÊNDICE 7	251
APÊNDICE 8	252
APÊNDICE 9	255
APÊNDICE 10	272
APÊNDICE 11	275
APÊNDICE 12	278
ANEXO 1	370
ANEXO 2	371
ANEXO 3	373
ANEXO 4	376
ANEXO 5	379

INTRODUÇÃO

As exigências do mundo moderno têm levado os pais a matricularem suas crianças em escolas de idiomas cada vez mais cedo. As instituições particulares, mais por decisões mercadológicas do que pelas discussões atuais sobre o papel das línguas estrangeiras na infância, estão oferecendo inglês desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, algumas até antes, na Educação Infantil. Por sua vez, as escolas públicas têm acompanhado esse movimento, muitas delas já ofertando também aulas de inglês para o Ciclo I (período compreendido entre o primeiro e o quinto anos do Ensino Fundamental), como diversas redes municipais. Desde 2013, a Rede Estadual Paulista também entrou nessa lista, ainda que parcialmente.

Infelizmente, apesar de discussão levantada no II e no III Encontro de Professores de inglês para Crianças (EPIC), realizados em 2015 e 2017, na Universidade Estadual de Londrina, da sugestão para que fossem enviadas possíveis contribuições ao site oficial da Base Nacional Comum Curricular à época, pois ela estava aberta a manifestações, e do Manifesto escrito no II Encontro¹, a língua estrangeira (doravante LE) não foi incluída na grade do EFI, permanecendo obrigatório o seu oferecimento apenas a partir do sexto ano. Como afirma Rocha, essa não obrigatoriedade do ensino de inglês no primeiro ciclo do Ensino Fundamental se torna “excludente e potencializadora de desigualdades” (ROCHA, 2010, p. 55), por não proporcionar a mesma oportunidade a todos os cidadãos brasileiros. Assim só recebe o privilégio quem paga pela educação ou então quem mora em município onde a rede pública já tenha implantado a LE no EFI.

As escolas que já inseriram essa disciplina na grade usam diversos materiais, que, muitas vezes, quando não são livros didáticos, constituem-se de folhas soltas, mas todas, em geral, de cunho mais voltado para o estudo do léxico. De qualquer forma, nas escolas da rede privada de ensino, os pais pagam por esse material, mas, nas escolas públicas, sobretudo nas instituições de ensino estaduais paulistas, a realidade é outra: não há verba para a compra de livros de inglês para o EFI. Então esse professor se vê sem muitas opções de trabalho, caindo no tipo de ensino que lhe é mais confortável e familiar: abordando algumas palavras soltas, sempre no âmbito de campos lexicais diversos, como, por exemplo, *school*, *animals*, *colors*, entre outros.

¹ Reproduzido no Anexo 5.

Porém, questionamo-nos se essa orientação de ensino de LE é de fato a melhor opção existente para essa faixa etária, e se o ensino lexical pode ser suficiente para criar oportunidades de uso real da língua-alvo para as crianças, de forma que elas aprendam a se comunicar na língua estrangeira. Diante de tais questionamentos, buscamos, com esta pesquisa, uma forma alternativa de se ensinar inglês para crianças, de maneira a integrar a LE com um tema e por meio do uso de tarefas. Para isso, elaboramos um Planejamento Temático Baseado em Tarefas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, intitulado *Fairy Tales*. Em seguida, serão expostas algumas justificativas para este trabalho.

Justificativa

Primeiramente, é preciso justificar os diversos aspectos deste trabalho. Por que inglês para crianças? Por que usar um PTBT? Por que contos de fada? Por que trabalhar com o primeiro ano do EF? Iniciaremos respondendo à primeira delas.

A necessidade premente de incluir o ensino de inglês para as crianças do ciclo I do Ensino Fundamental (EFI doravante) vem ao encontro de vários estudos internacionais surgidos desde a década de 1990, apontando uma tendência global. Isso pode ser visto em Scott e Ytreberg (1990), Moon (2000), Cameron (2001) e Brewster & Girard (2002) e suas importantes teorizações acerca do ensino de inglês para o público infantil². No Brasil, também passou-se a produzir diversas teses, dissertações e artigos, a começar por Villanueva (1987, apud TONELLI, PÁDUA; OLIVEIRA, 2017) e muitos outros, como Rocha (2006, 2007, 2009, 2010), por exemplo, a qual defende a parametrização e a oferta obrigatória da LE no EFI. Miranda (2003) aborda o ensino de inglês para crianças e o papel do professor e do aluno; Dellova (2009) estuda o lúdico nas aulas de inglês para crianças. Costa (2007), em sua tese de Doutorado, faz um estudo de caso de ensino de inglês para alunos do EFI. Santos (2009) traz questões de formação dos profissionais que atuam com o público infantil na aula de língua estrangeira (LE doravante), assim como Tutida (2006) e Rampim (2010). Pires (2001) aborda vantagens e desvantagens de se ensinar LE na infância. Tonelli tem sua dissertação de mestrado (2005) e outros três livros sobre o tema com outros docentes, um com Chaguri (2013), outro com Rocha e Silva (2010) e o último com Pádua e Oliveira (2017) nessa área também, além de vários artigos (TONELLI; LIMA, 2013; CARVALHO; TONELLI, 2016; TONELLI; MORENO, 2016 e outros).

² O inglês como segunda língua e não como língua estrangeira.

No ano de 2014, a inserção do inglês no Ensino fundamental I se iniciou nas escolas públicas do estado de São Paulo, embora em poucas delas, com escassos documentos ou parâmetros formalizados, indicando caráter experimental.

Segundo Rocha (2008), ensinar línguas estrangeiras a crianças traz em si um “potencial transformador”, pois “prima pela construção de letramentos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno” (ROCHA, 2008, p. 439). Dessa forma, ensinar LE o auxilia nos processos de letramento, tanto de sua LM como da LE. Isso contribui para o desenvolvimento da criança como um ser integral, que utiliza a LM e passa a conviver com e fazer uso da LE.

Respondendo à segunda pergunta (por que usar um PTBT?), sabemos que ainda há pouco material dessa natureza para o público infantil. A perspectiva mais comum assumida nos materiais didáticos, como já assinalamos, é voltada para a aquisição de léxico, e o conceito de tarefas, desenvolvido desde a década de 1970, já se fortaleceu bastante e seu uso se mostrou vantajoso em inúmeros trabalhos, entre eles artigos, dissertações e teses, com diferentes idiomas como LE, tanto em âmbito nacional (XAVIER, 1999; GALVÃO, 2001; SANTOS, 2003; HASS, 2004; BARBIRATO, 2005; ANDRIGUETTI, 2009; CAPOBIANCO, 2009; LUCE, 2009; HAUPT, 2010; GOMES, 2011; PORCINO & FINARDI, 2012; FRANCESCHINI, 2014; EMÍDIO, 2017; entre outros), como internacional (CARLESS, 2002, 2003, 2004; GONZÁLEZ-LLORET, 2003; RAHIMPOUR, 2008; DOWD & WAIRE, 2009; PLEWS & ZHAO, 2010; THOMPSON & MILLINGTON, 2012; MAI & NGOC, 2013; AHMADI & NAZARI, 2014; entre outros). Uma contribuição teórica também se espera com esta pesquisa, visto que a teorização sobre tarefas existente é voltada para o público adolescente-adulto, sem foco no público infantil, o qual necessita de um olhar específico, visto as suas particularidades.

O ensino de LE por *conteúdos* ou *temático* também tem se mostrado produtivo. Além da enormidade de cursos de línguas oferecidos pelo mundo todo com os mais variados temas, como culinária, surfe ou cultura local, esse tipo de ensino se revela no *ESP (English for Specific Purposes* ou inglês para Fins Específicos) e também no *EAP (English for Academic Purposes* ou inglês para Fins Acadêmicos). Há, por sua vez, artigos e dissertações acerca do ensino por conteúdo (KASPER, 1997; DAVIES, 2003; GIBBON, 2003; SONG, 2006; CASSOLI, 2013; entre outros). A junção do ensino temático com o ensino baseado em tarefas deu origem ao *PTBT - Programa Temático Baseado em Tarefas* (XAVIER, 1999, BARBIRATO, 2005; FRANCESCHINI, 2014;

EMÍDIO, 2017); ele constitui a base para o material *Fairy Tales*, elaborado e implementado nessa tese.

Além dos estudos sobre PTBT, pretendemos contribuir com os estudos sobre ensino de línguas para crianças, uma vez que o inglês está cada vez mais inserido no universo escolar infantil. Existem muitos trabalhos voltados para essa temática (vide página 2), e o ensino de línguas para crianças é uma área de pesquisa que tem se mostrado muito profícua nos últimos dez anos, razão pela qual precisa ser cada vez mais estudado.

Outro aspecto a ser considerado desta pesquisa é a questão do professor como produtor de seu próprio material de trabalho. Sabemos que elaborar material é um trabalho longo e difícil. Da fase do planejamento do *Fairy Tales*³ até o final de sua implementação foram dois anos de trabalho. Esse material foi desenvolvido para ser utilizado em um ano letivo, com o primeiro ano do Ensino Fundamental, por este ser um ano escolar decisivo para a aquisição da leitura e da escrita, além de outras adaptações pelas quais as crianças passam nesse período.

Ademais, é preciso provocar reflexões sobre como trabalhar o inglês com crianças, sobretudo com as do 1º ano do EF⁴. O Estado de São Paulo não tem muitos documentos oficiais ainda para nortear o trabalho do docente, Na verdade, foi encontrado apenas um documento (SÃO PAULO, 2015), o qual parece mais uma versão provisória, dada a superficialidade com que trata questões importantes como a rotina de trabalho e o programa de inglês para o Ciclo I do EF.

Ainda é preciso pensar sobre o fato de que a Rede Estadual Pública de São Paulo não tem investido em materiais, e pouquíssimo em formação docente⁵. De modo geral, o docente licenciado em Letras nem sempre está preparado para trabalhar com crianças, caso não tenha cursado o antigo Magistério ou uma faculdade de Pedagogia. Isso se reflete diretamente na qualidade do seu trabalho, porque, quando não sabe o que fazer, o docente pode escolher caminhos pouco informados teoricamente e, algumas vezes, até equivocados. Por isso, o material produzido para esta pesquisa foi elaborado como uma possibilidade para outros professores que atuem com crianças, no sentido de, a partir dele,

³ Escolhemos a temática dos contos de fadas a partir de observações do material utilizado na escola pública, de conversas com outros docentes e da constatação de que seria um tema familiar para os alunos, o que facilitaria o ensino do inglês.

⁴ Escolhemos o primeiro ano por nos parecer mais desafiador.

⁵ Nos anos de 2014 e 2015, na região de Araraquara, foram ministradas duas Orientações Técnicas (OT) na Diretoria de Ensino de Araraquara; em 2016, houve uma somente.

os professores poderem elaborar seus próprios materiais e refletirem sobre o ensino que vêm realizando. A seguir, traremos as perguntas que direcionaram esta pesquisa.

Perguntas de pesquisa e objetivos

A seguir, estão elencadas as perguntas norteadoras desta pesquisa. São elas:

- A. Que configuração podem assumir tarefas de um material temático para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?**
- B. Como se dá o ensino da língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas?**

Assim, os objetivos da presente pesquisa são: 1 – elaborar um material temático baseado em tarefas para crianças do primeiro ano do EF, descrever e analisar suas características; 2 – investigar como se dá o ensino do inglês por meio desse material.

Motivação para a pesquisa

Essa tese foi gerada a partir de algumas razões⁶. A primeira delas foi a paixão pela língua inglesa que sempre tive, depois veio a paixão por ensinar. A Linguística Aplicada me foi mostrada, na faculdade, por professores que despertaram em mim a vontade de me dedicar a essa área de estudos.

Outra razão foi o desejo enorme de superação profissional. Eis que iniciei minha carreira como docente em escolas de idiomas e tive a oportunidade, logo no início, de trabalhar com o público infantil. A tentativa foi um tanto difícil, apesar de ter me esforçado para superar a inexperiência. Frustrada – porém consciente de que, para dar aula para crianças, faltava-me algo –, fui entender, somente anos depois, que não é necessário somente conhecimento do idioma – conhecimento que requer constante atualização e fica obsoleto rapidamente –, mas também dominar as teorias de aprendizagem de línguas e como funciona o desenvolvimento infantil.

A terceira razão foi a necessidade. Ao receber o desafio de implantar, juntamente com a Professora Coordenadora do Centro de Estudos de Línguas (CEL) e mais uma professora de inglês, em 2014, em uma escola pública⁷ da cidade de Araraquara, interior de São Paulo, um projeto na época intitulado *Earlybird* – o qual já estava em andamento

⁶ Aqui peço licença para usar a primeira pessoa do singular.

⁷ Atuei na rede pública estadual paulista por onze anos, sendo cinco somente nessa escola, a E.E. Deputado Leonardo Barbieri.

em algumas escolas da cidade de São Paulo e da grande São Paulo⁸ –, senti enorme necessidade de iniciar os trabalhos, para pensar como essas aulas seriam colocadas em prática, uma vez que o desenho proposto era direcionado para crianças mais novas e turmas bem menores, ou seja, perfil completamente diferente do que eu tinha na escola pública. Percebi então, depois de dois anos empenhada, que aquele jeito de ensinar era um, mas não o único possível, e que talvez outras formas surtisserem mais efeito do que a que eu tinha em mãos.

Tive facilidade de acesso à escola pública, por trabalhar, à época, na rede estadual. Sabe-se que é um *locus* de pesquisa almejado, mas muito fechado também. Enfim, tudo isso me motivou a buscar conhecimento, e a ideia de ensinar inglês para crianças de outra forma transformou-se nesta tese.

Organização da Tese

A tese se organiza em *Introdução*, quatro capítulos e *Considerações Finais*, sendo o primeiro um panorama do *Ensino de Línguas para Crianças*, com os exemplos de Campinas, Londrina e do Estado de São Paulo. Ainda abarca questões sobre *Letramento* e teorias importantes na área da educação, como as de Piaget e Vygotsky. Por fim, traz um aporte teórico acerca de desenhos infantis, um dos instrumentos de pesquisa utilizados nesse trabalho. O segundo capítulo aborda as origens do *Planejamento Temático Baseado em Tarefas* – a junção do Planejamento Temático, provindo do Planejamento Baseado em Conteúdo, com o Planejamento Baseado em Tarefas. Ademais, traz algumas tipologias utilizadas como cerne do material *Fairy Tales*, como as de Prabhu e Willis & Willis, além da *Gradação/Sequenciamento de Tarefas*. A *Metodologia* é tema do capítulo 3, além da descrição do processo de elaboração do material *Fairy Tales* e um detalhamento do material em si. A *Análise dos Dados* é assunto do capítulo 4, juntamente com discussão sobre a aula típica. Por sua vez, as *Considerações Finais* abarcam os aspectos positivos, os resultados, as limitações da pesquisa e os encaminhamentos futuros.

⁸ Em 2013, o projeto piloto abarcou 10 escolas; em 2014, ampliou-se para mais 46 unidades (SÃO PAULO, 2014[b]).

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANÇAS

O ensino de línguas para crianças é um assunto que pode ser estudado sob diversos enfoques; neste capítulo, serão discutidos alguns aspectos desse tema, como a questão bastante controversa de a infância ser considerada o período ideal para se aprender idiomas (item 1.1), por exemplo. Ademais, será feito um panorama das pesquisas na área de Língua Estrangeira para Crianças no Brasil, assim como de alguns estudos feitos em outros países (item 1.2). Também serão analisadas algumas propostas para a faixa etária de seis a dez anos, como a das cidades de Campinas, de Londrina e da Rede Estadual de São Paulo (item 1.3).

No item seguinte (1.4), serão abordadas a formação desse docente e a descrição de algumas disciplinas oferecidas em cursos de graduação no Brasil, assim como uma discussão sobre o perfil desse profissional. Na sequência, no item 1.5, será abordada a questão do uso da língua materna *versus* uso de língua estrangeira com alunos dessa faixa etária, assim como algumas críticas ao ensino de línguas lexical¹ serão trazidas também no item 1.6. O capítulo é finalizado com breve discussão acerca do processo de letramento e o ensino de língua estrangeira.

O ensino de línguas para crianças tem se expandido consideravelmente, não só no Brasil. Cameron (2003) afirma que não apenas os pesquisadores interessados nessa faixa etária devem atentar para isso, mas também os professores de línguas secundaristas (do Ensino Fundamental II adiante), porque isso consequentemente os atingirá, no que tange a dois fatores. Primeiramente, é necessário pensar na necessidade de esse professor lidar com classes com diferentes níveis de conhecimento da LE; em segundo lugar, no que concerne ao desafio de mantê-las motivadas quando já terão estudado LE por pelo menos 5 anos. Esse professor terá que começar de onde as crianças pararam: não será do zero. Além disso, irá precisar motivar os alunos que não se interessaram pela LE, achando-a “difícil, chata ou uma perda de tempo”² (CAMERON, 2003, p. 106). Entretanto o Ensino

¹ Será explicado no item 1.6 deste capítulo.

² Do original em inglês: “difficult, or boring, or a waste of time”.

Fundamental II não é o enfoque deste trabalho, e então é necessário voltar ao primeiro ciclo desse ensino.

A mídia aproveita o apelo já cristalizado de que quanto mais cedo a criança for colocada na escola de idiomas, aprenderá mais fácil e mais rapidamente a língua estrangeira, e os pais, sem perceber, são levados a pensar da mesma maneira. Colocam então muita expectativa em seus filhos, matriculando-os na escola de idiomas bastante cedo. Na maioria dos casos, ficam bastante satisfeitos com seus pequenos repetindo palavras soltas, descontextualizadas, na língua-alvo, sem questionar se eles estão de fato aprendendo a usar a língua para se comunicar (ZILLES, 2006, apud DOMINGUES e GIBK, 2013). Tampouco se preocupam com a abordagem de ensino utilizada para ensinar seus filhos.

Contra essa quase unanimidade dos pais, os pesquisadores da área de Aquisição de Segunda Língua, por outro lado, dividem-se quando o assunto é aquisição/aprendizagem³ de línguas e idade. Alguns afirmam que, quanto mais cedo, melhor para a criança aprender uma LE, enquanto outros defendem a ideia de que em fases posteriores elas aprendem com mais qualidade. No item seguinte, serão discutidas essas visões tão diversas acerca do tema.

1.1 Infância: período “ideal” para aprender idiomas?

Os pesquisadores da área da Linguística Aplicada têm posições muito diferentes sobre qual seria a melhor idade para se aprender um idioma estrangeiro. Alguns consideram que quanto antes, melhor, enquanto outros defendem que aprender idiomas muito cedo tem também seus contras, e apontam a adolescência como a época mais propícia. Assis-Peterson e Gonçalves (2001) afirmam com propriedade que existem mais mitos do que fatos ultrapassando as paredes das universidades e circulando pela sociedade, no que diz respeito ao tema “língua estrangeira”. Isso pode ser ratificado com a notícia absurda de anos atrás, sobre a elaboração do Projeto de Lei que foi arquivado do então deputado Aldo Rebelo (1999), proibindo o uso de palavras da língua inglesa no português brasileiro.

³ Embora tecnicamente haja diferença entre *Segunda Língua* e *Língua Estrangeira*, não será feita diferença entre os termos nesse capítulo, adotamos o termo *LE*.

A mídia, por sua vez, mostra-se a apoiar linguistas com posicionamentos um tanto radicais, o que leva à maioria das pessoas a repetirem o que ouvem ou leem sem pensar criticamente, como se todos se transformassem em professores de línguas. Felizmente, a voz da academia, embora nem sempre agrade as escolas de idiomas e a mídia, tem se pronunciado, há alguns anos, sobre o ensino de língua estrangeira para crianças; muitos artigos, dissertações e teses acerca do tema têm sido produzidos.

Apesar de toda a produção acadêmica atual a respeito do assunto, a controvérsia com relação à melhor idade para aprender idiomas ainda persiste, pois alguns autores afirmam que determinados aspectos são melhor desenvolvidos na infância, outros, na adolescência ou mesmo em idade adulta. Segundo Assis-Peterson e Gonçalves (2001), há três vertentes: a vertente daqueles que compreendem que o aprendizado independe da idade, a vertente dos que acreditam que as crianças levam vantagem sobre os adultos no aprendizado de L2, e a vertente daqueles que acreditam que elas levam vantagem apenas em alguns aspectos, mas não em todos. As autoras fazem um levantamento de pesquisas comparativas entre adultos e jovens, como a pesquisa de Krashen, Long e Scarcella (1979, apud ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2001), a qual conclui que os jovens têm vantagem sobre os adultos com relação ao resultado final, apresentando mais proximidade com o falante nativo, enquanto os adultos são mais rápidos para aprender do que as crianças, porém menos rápidos do que os adolescentes.

Outro estudo realizado foi o de Snow e Hoefnagel-Hohle (1978), no qual observam falantes de inglês de várias idades aprendendo holandês na Holanda. Eles concluem que nos aspectos de morfologia e sintaxe, os adolescentes superaram as crianças e os adultos; adolescentes e adultos aprenderam mais rápido do que as crianças, mas estas os superaram em longo prazo na pronúncia, na compreensão e na narração de histórias. Dessa forma, todos podem aprender, o que ajuda a desmitificar a hipótese do período crítico⁴.

Estudo citado por Ellis (1994, apud ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001) conclui que as crianças progridem muito mais rapidamente do que os adultos quando o assunto é pronúncia. Outros estudos citados por Assis-Peterson e Gonçalves (2001), como Oyama (1976), Asher e Garcia (1969) e Major (1987), ratificam a hipótese do período crítico ao confirmarem que as crianças expostas a uma L2 antes dos seis anos chegam a um sotaque muito próximo do falante nativo. Outro estudo, feito por Patkowski em 1990

⁴ Será explicado nas páginas 11-12 deste capítulo.

(ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001), também confirma essa hipótese. Desenvolvido nos Estados Unidos com imigrantes, estes eram julgados por falantes nativos quanto ao conhecimento que mostravam da língua. Eram gravados falando e essas gravações eram mostradas aos nativos, que davam uma nota de 0 a 5 para cada um. A conclusão foi de que aqueles que haviam chegado aos Estados Unidos antes dos 15 anos tiveram resultados mais altos, enquanto os que chegaram depois dessa idade obtiveram notas mais baixas.

As autoras trazem ainda um estudo de Burstal de 1975, o qual conclui que as crianças mais velhas (de 11 anos) superaram as mais novas (de 8 anos) nos quesitos *fala*, *leitura* e *escrita*, enquanto as mais novas superaram os mais velhos apenas na habilidade de ouvir. Importante a observação de que quase todos os participantes do estudo em questão se posicionaram a favor do “quanto mais cedo, melhor”, e isso vai ao encontro da hipótese do período crítico, ainda que não tenham lido nada científico a respeito de aquisição de segunda língua, restringindo-se a artigos de revistas e jornais. Assis-Peterson e Gonçalves (2001) concluem o trabalho afirmando que a hipótese do período crítico parece funcionar quando o assunto é pronúncia, mas fica mais maleável quando se trata de gramática. Porém os adolescentes têm mostrado, nas pesquisas, serem tão bons quanto as crianças com relação à pronúncia e tão bons quanto os adultos em relação à gramática.

No caso do inglês no Brasil, as autoras são categóricas ao afirmarem que “uma ou duas horas por semana, mesmo que sejam por 7 ou 8 anos, não produzirão falantes de L2 de nível superior” (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001, p. 23). Apesar de ser custoso de admitir, é um fato que tem sido observado, sobretudo na educação pública, em que as classes são superlotadas e o professor tem pouco domínio da LE que ensina. Elas afirmam que, se houvesse algumas mudanças na educação pública, como o aumento do número de aulas semanais, entre outras, aprender Inglês do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio seria suficiente para o aluno sair com um bom nível no idioma. Concordamos com isso, contudo sabemos que não é somente aumentando o número de aulas que esse problema vai ser resolvido, é preciso investir fortemente na formação pré-serviço e pós-serviço desse docente.

Ellis (2008) ressalta que adultos aprendem mais rapidamente aspectos morfológicos e sintáticos do que crianças, e que adolescentes também aprendem mais rapidamente essas mesmas estruturas do que crianças mais novas. A vantagem citada no texto com relação às crianças mais novas é que elas, quando expostas naturalmente à

língua, “alcançam uma proficiência maior em segunda língua do que aqueles que começam a estudar segunda língua mais tarde”⁵ (Ellis, 2008, p. 20).

Com relação à pronúncia, os estudos apontam para duas respostas: quando em situação de aquisição, isto é, em ambiente natural de exposição, as crianças superam os adultos, como mostrado em uma pesquisa com crianças e adultos japoneses estudantes de inglês como L2 para distinguir o /r/ e o /l/. Entretanto, em situação de aprendizado formal, os adultos superaram as crianças, de acordo com a continuação dessa mesma pesquisa.

Krashen (1988) acredita que, em curto prazo, os adolescentes e adultos que começam a aprender uma L2 aprendem mais rápido do que as crianças. Isso ocorre devido a alguns fatores, tais como: 1. Os adultos são capazes de assimilar mais *input* compreensível; 2. têm mais habilidade para quebrar o “período de silêncio”, fazendo uso de estruturas aprendidas, mas ainda não adquiridas por eles⁶; 3. têm maior conhecimento de mundo, um conhecimento extralinguístico que ajuda na compreensão do *input*. Na verdade, os mais velhos superam os mais novos no que diz respeito ao conhecimento explícito. Contudo as crianças mais novas superam adolescentes e adultos em relação ao conhecimento implícito, por exemplo, em atividades de *listening* e de pronúncia, que estão mais ligadas à exposição e à prática do que ao aprendizado explícito (Op. cit). Krashen (1988, p. 45) também defende as ideias de que, em longo prazo, a criança supera o adulto, e que quem começa a adquirir uma L2 na infância vai alcançar níveis mais altos de competência do que aqueles que iniciam esse processo na idade adulta. Ainda afirma que, na adolescência, o filtro afetivo alto atrapalha a aquisição de L2.

Alguns estudos (OYAMA, 1976 e FLEDGE, 1999, apud ELLIS, 2008) sustentam a ideia do “quanto mais cedo melhor”, com relação à pronúncia. Entretanto há também aqueles que afirmam que os adultos também podem alcançar pronúncia como a de nativos, como a pesquisa de Bongaerts (1999, apud ELLIS, 2008), em que falantes nativos de inglês confirmaram que a pronúncia de vários estudantes tardios de inglês como L2 era semelhante à de nativos. Algumas outras pesquisas também confirmam que as crianças podem se sair melhor em gramática, como a de Patrowski (1980, apud op. cit.) e Johnson e Newport (1989, apud op. cit.). Ainda assim, parece que a idade com que os sujeitos chegaram aos Estados Unidos (quem havia chegado mais jovem, se saiu melhor nos testes) é um fator determinante, indicando quem de fato é reconhecido como melhor aprendiz de L2.

⁵ Do original em inglês: “achieve higher levels of ultimate proficiency than learners who start later”.

⁶ Aprender e adquirir uma LE são processos diferentes, segundo Krashen (1982).

Já Brown (2007) defende a tese do “quanto mais cedo melhor”, ao explicar sobre a hipótese desenvolvida por Lennenberg sobre o *período crítico*, no qual haveria uma organização do cérebro, pois é a fase em que começaria a ocorrer o que se chamou de *lateralização cerebral*. Isso corresponde a uma divisão na qual cada lado passa a ficar responsável por um conjunto de funções: a da linguagem, entre outros atributos intelectuais, fica a cargo do lado esquerdo, enquanto o lado direito seria responsável pelas emoções. Lennenberg (1967, apud BROWN, 2007) sugere que a lateralização é um processo lento, que dura dos dois anos até o início da puberdade. Nesse período, o cérebro é muito flexível, o que facilitaria qualquer aprendizado, até mesmo o de um idioma estrangeiro. Sem dúvida, essa hipótese tem sido um ponto favorável à adoção de cursos de línguas para o público da primeira infância, ou seja, aquele que tem até sete anos. Muitas vezes, eles iniciam antes mesmo dos dois anos de idade a aprendizagem da LE.

Brown (2007) ressalta a incoerência que há na infinidade de pesquisas, nas quais se comparam adultos em ambientes formais de aprendizagem de língua estrangeira, ou melhor, em escolas de idiomas, com carga horária semanal mínima, com crianças em ambientes naturais de aquisição de LE, inseridas em outros países, portanto com imersão total no idioma. Esse comparativo não é válido, pois direciona a análise. Para que se possam tirar conclusões corretas acerca da aprendizagem de LE, há que se considerar pessoas da mesma idade – mas em diferentes contextos de aquisição –, ou então o mesmo contexto com idades diferentes – adultos e crianças, mas ambos em ambientes naturais ou formais de aprendizagem. Do contrário, a criança poderá parecer superior, o que nem sempre é verdade, como evidenciam algumas pesquisas.

A seguir, organizamos, no Quadro 1, todos esses pontos de vista.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a idade ideal para se aprender LE

Ponto de vista favorável à infância	Ponto de vista relativo	Ponto de vista contrário à infância
Brown (2007): reforça a hipótese do período crítico	Krashen, Long e Scarcella (1979): crianças se mostram com sotaque mais próximo do sotaque do falante nativo, porém os adolescentes foram os mais rápidos para aprender, seguidos dos adultos	Flege (1987), Genesee (1988), Snow (1983): a aquisição de LE é semelhante em qualquer idade
Patkowski (1990): pessoas que chegaram aos EUA antes dos 15 anos saíram-se melhor em testes de pronúncia do que as que chegaram após essa idade	Snow e Hoefnagel-Hohle (1978): adolescentes superam crianças e adultos na morfologia e na sintaxe; adolescentes e adultos aprendem mais rápido do que crianças, mas elas os superam na pronúncia,	Nikolov (2000) - resultado não tão bom quanto o esperado

	compreensão e narração de histórias, a longo prazo	
Olsen e Samuels (1973): crianças progredem mais rapidamente na pronúncia	Burstal (1975): crianças mais velhas superam crianças mais novas na fala, leitura e escrita, mas as mais novas são melhores nas habilidades de audição	Harley (1986): adolescentes demonstraram maior controle do sistema verbal, mas crianças que começaram mais cedo a estudar LE mostraram maior conhecimento ao final do ensino fundamental. Isso pode estar relacionado, porém, ao número de anos de estudo, e não à idade de início do contato com a LE
Oyama (1976), Asher e Garcia (1969) e Major (1987): crianças expostas a uma LE antes dos 6 anos chegam a uma pronúncia muito próxima à do falante nativo	Ellis (2008): adultos e adolescentes aprendem mais rapidamente aspectos de morfologia e sintaxe. Entretanto, quando expostas à LE naturalmente, crianças adquirem níveis mais altos de proficiência na LE.	Assis-Peterson e Gonçalves (1991): os adolescentes são tão bons na pronúncia quanto as crianças e tão bons quanto os adultos quanto à gramática, em ambientes naturais de aprendizagem. Em ambientes formais, os pré-adolescentes (10-12 anos) que começaram mais tarde a aprender uma LE alcançaram rapidamente aqueles que começaram antes dessa idade
	Hatch (1993), Mc Laughlin (1984): os dados não são tão claros e adultos estão em desvantagem somente na fonologia	
	Scovel (1981): as crianças se sobressaem na pronúncia, mas a idade ideal para se aprender um idioma é a pré-adolescência e não a infância	

Fonte: própria autora, baseada em Assis-Peterson e Gonçalves (2001).

Como se vê, as pesquisas a favor do “quanto mais cedo, melhor” se resumem a aspectos de pronúncia, o que leva a concluir que esse é o principal ganho quando o assunto é aprendizagem de língua estrangeira para crianças. Também ficou visível que há mais autores relativizando essa questão do que a polarizando, o que aponta caminhos em direção a uma reflexão mais profunda sobre o assunto. Em seguida, serão descritas algumas pesquisas em contexto nacional acerca do ensino de LE para crianças.

1.2 Pesquisas em contextos nacional e internacional sobre o ensino de língua estrangeira para Crianças

Nos últimos anos, têm surgido diversas pesquisas acerca do ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC). A pesquisa de mestrado de Tonelli, em 2005, começou a direcionar os estudos nessa área. Ela abordou o ensino de LEC baseado em

histórias infantis, o que coincide de certa forma com esta tese. Entretanto a autora abordou-o sob a perspectiva dos *jogos de leitura* (DHOME, 2003) e dos *jogos de literatura* (SANDRONI; MACHADO, 1987). Ela concluiu que as histórias infantis são um instrumento muito relevante para o ensino de LEC, tanto do ponto de vista linguístico como emocional, pois despertam sentimentos nas crianças, envolvendo-as na aprendizagem. Tonelli, como veremos mais adiante, tem publicado diversos artigos e organizado alguns livros sobre o tema.

Os trabalhos de Rocha (2006; 2010) abriram um marco no país, ao problematizarem a ausência de legislação para o ensino de LEC, e traçaram algumas diretrizes teórico-práticas para a implantação da LE no EF I, sob o viés bakhtiniano. Pavani (2009), como Tonelli (2005), também realizou um estudo do gênero *conto de fadas* na sala de aula de LEC. A autora conclui sua pesquisa evidenciando que “o gênero conto de fadas não deve ser usado somente para ensinar vocabulário, pois o gênero abre uma possibilidade de aspectos da linguagem que podem ser trabalhados” (PAVANI, 2009, p. 64).

Entre os muitos trabalhos, há pelo menos cinco coletâneas sobre o tema LEC: a obra de Tonelli e Ramos (2007), a edição de Rocha, Tonelli e Silva (2010), o livro de Tonelli e Chaguri (2013), o de Colombo e Consolo (2016), além de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017). Cada uma das coletâneas traz diversos artigos sobre dissertações e teses, em grande parte, envolvendo o ensino de LEC.

Entre esses trabalhos, alguns chamaram a atenção, como o texto de Scheifer (2010, in ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), acerca de crenças⁷ na aula de LEC. Segundo a autora, contrariando o senso comum de que ensinar línguas para crianças seja uma tarefa fácil e que só o conhecimento da língua seja suficiente, ela constata que a prática docente está baseada em atento planejamento das aulas. O estudo contempla crenças dos alunos e dos pais sobre o que é língua estrangeira, sobre ensino, aprendizagem e sobre a aula de LEC. Tanto pais como alunos concordam que o ensino deve ser lúdico e que a imitação e a repetição na sala de aula são fundamentais para o aprendizado; os pais acreditam ser mais fácil para a criança do que para o adulto aprender LE e que algumas têm mais ou menos facilidade de aprender um novo idioma.

⁷ Crenças: “forma de pensamento, construção da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação (BARCELOS, 2006, apud SCHEIFER, 2010, p. 225).

Por sua vez, Miranda-Zinni (2013, In TONELLI; CHAGURI, 2013) descreve sua pesquisa de mestrado sobre histórias infantis na sala de aula de LEC, com enfoque no conceito de “atividade social” e na importância do brincar. Domingues e Gibk (2013, In TONELLI; CHAGURI, 2013) retratam pesquisa acerca da prática de contar histórias na sala de língua inglesa da Educação Infantil. Há também na coletânea diversos trabalhos voltados para a área de formação de professores de LEC, como Boéssio (2013), Magalhães (2013), além da própria dissertação de Santos (2009).

Embora o assunto ‘ensino de LEC’ ainda esteja longe de se esgotar, eles foram tomando diversas direções, como pode ser visto. Por um lado, há os que se concentram em aspectos teóricos, apontando diretrizes; outros se voltam para a formação de professores de LEC, ao passo que outros trabalhos se baseiam em experiências realizadas em sala de aula.

Além dessas pesquisas brasileiras, há artigos publicados por muitas revistas, tanto nacionais como internacionais, assim como livros publicados em língua inglesa sobre o ensino de Inglês para crianças, como Scott e Ytreberg (1990), Moon (2000), Cameron (2001), Brewster e Girard (2002), Ellis e Brewster (2014), Slattery e Willis (2014), entre outros. Com esse movimento, vê-se que o tema já estava sendo estudado internacionalmente, embora tratando o Inglês como segunda língua e não como língua estrangeira. Ainda assim, são trabalhos importantes para a área.

Um exemplo disso, é a pesquisa de Rixon (2010, in ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), no Reino Unido. A autora estudou como se dá o processo de aquisição de leitura em LE para crianças em alguns países. Ela se questiona: se ler em inglês já é tão complexo para o falante nativo desse idioma, por que constitui um tema tão negligenciado no ensino de LE? A resposta parece ser porque requer um professor altamente capacitado, com conhecimento muito técnico sobre letramento e alfabetização, tanto na LM quanto na LE, além de forte embasamento linguístico. Como já ressaltamos, há grande escassez de profissionais com esse perfil, uma vez que não há formação específica para essa área no Brasil.

Apesar de tantos trabalhos, pode-se dizer que ainda não são suficientes, pois o ensino de LEC necessita de mais estudos (RAIZER; YOKOTA, 2016). A seguir, serão descritos alguns casos em que o ensino de Inglês no ciclo I já ocorre no Brasil.

1.3 Ensino de LEC em São Paulo e no Paraná: três exemplos

Embora infelizmente o ensino de LEC não tenha sido incluído na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a sociedade, de acordo com Scheifer (2010, in ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), já legitimou o ensino de Inglês para o público da educação infantil e do EF I. Além da rede privada de ensino, a qual está quase em sua totalidade inserida nesse movimento, já não são tão poucas as redes municipais em que ele se concretiza de fato. Tivemos notícias de não só o Inglês estar sendo ensinado no país como LE, mas também o Alemão, o Espanhol, o Francês, e em diversos estados brasileiros, como Goiás (município de Inhumas), Mato Grosso (em Sinop, com o *Programa Mais Educação*, desde 2011), Alagoas, Rio de Janeiro (no município do Rio de Janeiro, o projeto *Rio Criança Global*, desde 2009), São Paulo (municípios de Salto desde 2015, Ourinhos desde 2008 e Campinas⁸, além de algumas escolas da Rede Estadual de Educação), Paraná (Apucarana desde 2014, Londrina, com o *Projeto Londrina Global*, desde 2008). Serão vistos, a seguir, os casos de Campinas, Londrina e da Rede Estadual de São Paulo, na qual se insere este trabalho. Campinas e Londrina se justificam ser citadas pela qualidade da pesquisa feita pelas equipes responsáveis pelos projetos.

A Prefeitura de Campinas, cidade do interior de São Paulo, elaborou, em 2012, diretrizes para o ensino nos anos iniciais, trazendo a língua inglesa como um dos eixos a serem trabalhados (CAMPINAS, 2012). O documento é muito bem embasado teoricamente, com referências a autores renomados na área da Linguística Aplicada, como Rocha, Cameron e Graddol. Nele, há diretrizes teórico-metodológicas e objetivos a serem cumpridos a cada ano do EF I. Ele estabelece a oralidade como foco central, com “ênfase na comunicação real e no desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972), ratificando o ensino da LE como instrumento de interação sociocultural e não como um fim em si mesmo” (GODOY, 2012, p. 147). O ensino de gramática, de acordo com o documento, deve partir de uma abordagem “interna e informal” (CAMPINAS, 2012, p. 147), assim como deve ser feita uma relação entre a língua materna (doravante LM) e a LE, a fim de que a criança desenvolva a conscientização sobre a primeira. Embora o ensino também seja baseado em vocabulário, segundo o documento, ele não deve se bastar em si mesmo, ser ensinado de maneira

⁸ A Rede Municipal de Campinas infelizmente deixou de oferecer o Inglês no EFI em 2016.

descontextualizada, mas sim inserido “em novo universo simbólico” (CAMPINAS, 2012, p. 147). No Anexo 1, estão os conteúdos e gêneros sugeridos.

A cidade de Londrina também já possui, desde 2013, o *Guia Curricular para a Língua Inglesa - Educação Infantil e Ensino Fundamental* (LONDRINA, 2013), organizado a partir da experiência desde 2008, o *Projeto Londrina Global*. No Guia Curricular, há diretrizes teórico-metodológicas muito bem consolidadas. O programa é organizado por funções/ situações da linguagem, incluindo a Educação Infantil (dos 3 aos 5 anos), além dos cinco anos do EF I. Os conteúdos são organizados por um grande tema gerador (*O que falar de mim e do outro*). Até agora, pareceu-nos o mais completo e mais próximo da visão de língua que compartilhamos, como interação, comunicação. No Anexo 2, encontra-se quadro com as funções e conteúdos sugeridos no material.

O terceiro caso estudado é o da Rede Estadual de São Paulo, a qual iniciou o *Projeto Early Bird*, em 2013, agora denominado *Projeto Inglês nos Anos Iniciais* (PROJETO, 2013). Inicialmente foi implantado em dez escolas-piloto, em 2013, do 1º ao 3º ano, depois foi ampliado para mais 46 escolas de diferentes regiões do estado de São Paulo, do 1º ao 5º ano, em 2014. Entretanto ainda não foi ampliado para toda a rede até o momento. Há pouca legislação e ainda tímida, como o *Guia de orientação para implantação do inglês nas escolas de tempo integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (SÃO PAULO, 2015) e a versão preliminar do *Projeto Inglês nos anos iniciais – orientações didáticas – expectativa de aprendizagem e conteúdos* (SÃO PAULO, [2015]). Os conteúdos estão organizados por léxico, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 2 – Conteúdos sugeridos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Ano	Conteúdo	Valores agregados ao conteúdo
Primeiro	Cumprimentos, apresentações, partes do corpo, família, cores, números, material escolar, animais de estimação, brinquedos, frutas.	Amizade, respeito, organização, responsabilidade, bem-estar.
Segundo	Material escolar, animais silvestres, família, tempo, brinquedos, alimentos, números, partes do corpo, características físicas, objetos do quarto.	Generosidade, compaixão, cooperação, organização, bem-estar.
Terceiro	Sentimentos, casa, animais da fazenda, alimentos, números, material escolar, corpo humano, meses e dias da semana, horas, habilidades	Amizade, respeito, consideração.
Quarto	Atividades diárias, alfabeto, meses/estações do ano, esportes e atividades, roupas, ações, características das roupas, formas geométricas.	Melhoria pessoal (cuidados com o corpo), amizade, consideração, prudência, cidadania, cuidado com o consumismo.

Quinto	Habilidades, atividades do dia-a-dia, nacionalidades, países, alimentos, hobbies (o que faz no fim de semana), profissões, partes da cidade, meios de comunicação, formas geométricas.	Responsabilidade, respeito, bem-estar, trabalho em equipe.
---------------	--	--

Fonte: São Paulo (2015).

O *Guia de orientação* (SÃO PAULO, 2015) é o primeiro documento da Rede Estadual de Educação de São Paulo sobre o tema. Infelizmente não está tão bem embasado quanto as diretrizes de Campinas (2012) e Londrina (2013), como será visto a seguir. Não traz nenhuma referência bibliográfica da área; defende simplesmente que “pesquisas recentes, empreendidas por importantes instituições de pesquisa, têm apontado que a melhor idade para o ensino do inglês é abaixo dos 7 anos de idade” (SÃO PAULO, 2015, p. 2). Não cita nenhuma das pesquisas existentes a favor dessa ideia, o que desvaloriza um pouco o documento, o qual, por ser dessa natureza, necessita delimitar de forma precisa aspectos teóricos que subjazem ao ensino, assim como aspectos metodológicos.

O *Guia de orientação* enfatiza que o foco do Inglês para os Anos Iniciais é a audição (SÃO PAULO, 2015), a compreensão e a fala, excluindo as habilidades de *reading* e *writing*, até mesmo para os anos finais desse ciclo. Isso poderá gerar uma certa dificuldade no sexto ano, porque os anos finais do EF (do sexto ao nono ano) abarcam o ensino do Inglês especificamente para as competências de leitura e escrita no Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2010[a], p. 107). Esse é um ponto a ser acertado ainda, mas que não é o foco desta pesquisa.

O texto ainda estabelece como deve ser o trabalho do professor, e que os alunos devem ter uma experiência positiva com o idioma. A aula deve ser ministrada em Inglês, e o *English time* – momento em que só o Inglês é permitido – deve durar pelos menos 30 minutos, com o auxílio de um fantoche ou objeto que determine o momento do uso da LE, como quando o professor põe um broche ou um chapéu, como se fosse um momento de imersão na LE. A estratégia de *recasting*⁹ é citada, ou seja, se o aluno falar em

⁹ Ou *reformulação*. Consiste em técnica segundo a qual o professor parafraseia o aprendiz, trocando o que o aluno disse em língua materna pela mesma ideia em língua estrangeira. Na verdade, isso se aproxima mais de *code-switching* (MILROY; MUYSKEN, 1995) do que de *recasting*, aparentando que as autoras misturaram os dois conceitos. Skehan (2003) afirma que, ao fazer *code-switching*, o docente traz um modelo de língua ao aluno no momento em que este está mais aberto ao *feedback*. Essa estratégia, de acordo com Slattery e Willis (2014), “ajuda a criança a perceber que é compreendida, apoia a aprendizagem da LE, pois ela ouve o que disse traduzido para a língua inglesa, a fortalecer a ideia de que ela pode se comunicar em Inglês como se comunica em sua língua materna” (SLATTERY; WILLIS, 2014, p.

português, o professor deverá reformular em inglês o que a criança disse e só depois responder na LE (SLATTERY, WILLIS, 2014). A propósito, essa estratégia aparece de forma indireta no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), visto que consiste em um dos pressupostos para o trabalho com a língua oral, a saber: “escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo” e “integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a” (BRASIL, 1998, p. 137).

É aconselhado também o uso de rimas, canções, bonecos e jogos, por meio do método *TPR (Total Physical Response)*, *circle time* (momento para atividades em círculo), atividades de artesanato e os famosos *home corners*, ou “cantinhos”. Os primeiros anos devem ter diferentes cantos na sala de aula, como previsto no *Guia Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2014 [a]), manual norteador do ensino de língua materna. Além disso, os ambientes virtuais de aprendizagem também são citados no *Guia de orientação* (SÃO PAULO, 2015), assim como o uso de materiais audiovisuais para esse público, pois “fornecem aos falantes não-nativos exemplos de autêntica pronúncia do inglês” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). Aqui se vê claramente o mito do nativo (CORACINI, 2007) consolidado, segundo o qual falar como o nativo consiste no objetivo principal de aprender uma LE.

Ainda o mesmo *Guia de orientação* (SÃO PAULO, 2015) define o tipo de programa a ser trabalhado: um programa lexical, uma vez que deseja que as crianças “se apropriem de substantivos utilizados em seu cotidiano relacionados às diferentes áreas do conhecimento” (SÃO PAULO, 2015, p. 6). Apesar de ser lexical, há uma certa confusão quando o texto cita que as aulas devem ser organizadas por tema. Esquematiza também como deve ser a estrutura das aulas, com as seguintes fases: *prime*, *warm-up*, *build-up/introduction*, *core teaching/input/practice*, *back-up/practice* e *wrap-up*, mostrando seguir um modelo estruturalista de aula, com diferentes momentos, como se realmente a aula fosse constituída de fases tão separadas assim. Admite-se a aula como um evento mais amplo, em que as diversas ações ocorrem simultaneamente.

Há um *placemat* usado como esquema organizador da aula, além do *report card*, o qual deve ser o único a mostrar as avaliações da criança, pois não é prevista a atribuição de notas de Inglês nessa fase da escolarização, segundo o mesmo *Guia de orientação*

122 – tradução nossa). Do original: “It helps: 1. children to know they are understood; 2. children’s acquisition of English because they hear what they said repeated in English; 3. to strengthen the idea that they can communicate in English as they do in their mother tongue.”

(SÃO PAULO, 2015). As avaliações devem ser baseadas nas observações do professor, “considerando as habilidades de ouvir, falar e compreender” (SÃO PAULO, 2015, p. 10). Esses formulários ajudam o professor a transformar os conceitos em notas, que poderão constituir, com outras formas de avaliação, as médias bimestrais, solicitadas pela escola.

Os três programas apresentam pontos a serem analisados. O programa de Londrina (2013) traz um tema gerador que articula as unidades, diferentemente do programa da rede Estadual de São Paulo, que parece estar solto, desarticulado, indicando que ainda se encontra em estado incipiente, se comparado ao primeiro. O programa de Campinas (2012) também parece bastante maduro, pois há um contínuo no conteúdo, os assuntos se repetem em todos os anos, mas ao mesmo tempo vão surgindo outros temas, em um movimento que remete ao *planejamento cíclico* de Almeida Filho (2012), no qual vai ocorrendo uma ampliação gradual das unidades de trabalho, com a *acumulação* de conteúdo e, ao mesmo tempo, a *integração* do conhecimento velho com o novo.

Apesar de já haver essas três iniciativas, e muitas outras, como já enumerado, ainda não são suficientes, se for considerado o tamanho do Brasil. Segundo Chaguri e Tonelli (2013), não ter orientação legal, tampouco metodológica, “pode refletir na formação de professores de LE.” (TONELLI; CHAGURI, 2013, p. 43). Isso porque, se não há legislação, fica “apagada” a necessidade de formar um profissional voltado para os anos iniciais do EF. Afinal, por que formar se não há lei a corroborar a existência desse profissional? É como se esse professor não existisse, o que “isentaria” de certa forma a universidade de preparar o docente para ministrar aulas para o público abaixo de 11 anos de idade, e o governo, de elaborar leis. Por isso, faz-se urgente a necessidade de quebrar esse ciclo vicioso.

De acordo com Rocha, o ensino de Inglês no EF I no Brasil é “excludente e potencializador de desigualdades” (ROCHA, 2010, p. 55), por não possuir caráter obrigatório. Desse modo, só ensina quem quer – as escolas particulares e as de idiomas e algumas poucas redes de escolas públicas – e só aprende quem pode – quem tem condições de pagar ou quem tem a opção de escolher uma escola pública que ofereça. A autora aponta diversas justificativas para que o ensino de inglês nesse período da escolarização se torne obrigatório, como, por exemplo, a preservação da igualdade de direitos, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no artigo segundo¹⁰. Além disso, como

¹⁰ “Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

já dito na *Introdução* desta tese, ela ressalta o “potencial transformador” do ensino de línguas no EF I, pois “prima pela construção de letramentos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno” (ROCHA, 2008, p. 439). Outras razões elencadas são o rompimento de barreiras culturais, o respeito às diferenças por meio de atitudes positivas, além da preparação da criança para uma aprendizagem mais efetiva da LE nos anos seguintes.

Como dito anteriormente, de acordo com a LDB, de 1996, o ensino de LE é obrigatório apenas a partir do EF II. Em Pelotas, no ano 2000, foi elaborado um documento denominado *Carta de Pelotas*, por importantes pesquisadores da Linguística Aplicada, após o *II Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*. O documento considera que “todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” e propõe que “o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 5-6), entre outras ações. Parece ser o primeiro documento a trazer o ensino de LEC para discussão.

Segundo Rocha (2010, p. 17), é urgente a *disciplinarização* e a *parametrização* da língua inglesa nos anos iniciais do EF. Infelizmente a disciplinarização, ou seja, a transformação do Inglês em disciplina, no EF I, ainda é opcional, embora já bastante difundida nas escolas particulares e, como tem-se visto, estendendo-se gradativamente às escolas públicas também.

A *parametrização* a que Rocha se refere é incipiente e local ainda, visto que são algumas as iniciativas (CAMPINAS, 2012, LONDRINA, 2013, SÃO PAULO, 2015, entre outras)¹¹, sendo que uma exigência de inclusão de âmbito nacional não surgiu ainda. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) aborda a LE, mas apenas do sexto ano em diante, eximindo-se da LE nos anos iniciais, pois, segundo o documento,

não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do ensino fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes. (BRASIL, 2016, p. 119)

¹¹ Fica esclarecido que não é objeto desta pesquisa fazer esse levantamento. Além do mais, o país é muito grande e pode haver muitas outras cidades que já estejam implantando LE nos anos iniciais do EF.

Dessa forma, embora o documento reconheça a existência do ensino de LE nos anos iniciais do EF, ele se isenta de incluí-lo no currículo oficial, uma vez que a LE não está contemplada para essa modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o documento soberano da educação no país.

Como vimos, parca parametrização e disciplinarização caracterizam o ensino de LEC no Brasil. Entretanto e os profissionais que atuam na área, qual a sua formação? No item seguinte, discorreremos acerca do perfil desse profissional.

1.4 Formação de professores de LEC – disciplinas oferecidas nos cursos de graduação e perfil profissional

Estamos inseridos em um momento em que o professor não pode mais ser dissociado de prática docente reflexiva. Inúmeros trabalhos indicam essa vertente, de acordo com Santos (2009): Almeida Filho (1999), Vieira-Abrahão (2001, 2002, 2004, 2005), Celani e Magalhães (2005), entre outros. A esse profissional ainda não é oferecida, no Brasil, formação inicial de língua inglesa para os Anos Iniciais do EF, segundo afirma Santos (2009, p. 51). Para Santos (2009), a primeira opção para quem deseja atuar nessa modalidade de ensino seria a formação em Pedagogia. Porém sabe-se que esse curso não traz o aporte necessário em línguas estrangeiras ao professor, e, ainda, que alguns cursos de Pedagogia oferecem disciplinas de LE em sua grade, como o curso da UNEMAT¹², por exemplo. Apesar dessas tentativas, elas não são suficientes para habilitar o profissional nem no aspecto linguístico, tampouco no metodológico.

O curso de Pedagogia da UNESP, *campus* Araraquara, oferece uma disciplina optativa denominada “Formação de professores e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças: pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental” (ementa no Anexo 3), para os cursos de Letras e Pedagogia¹³. Mas ainda estamos longe de que isso ocorra de forma consistente no país todo, e como disciplina obrigatória. Opção mais acertada parece recair nos cursos de Letras. É mais fácil haver uma complementação sobre questões pedagógicas concernentes ao público infantil nesses cursos do que habilitar o Pedagogo a ensinar uma LE. Demandaria muito tempo, visto que os cursos de Letras em geral

¹² O curso de Pedagogia oferecia, antes da reforma curricular de 2007, duas disciplinas de LE: Inglês e Espanhol, ambas optativas e com carga horária de 60 horas. (Santos, 2009, p. 53)

¹³ Carga horária de 30 horas.

abarcam cerca de 1.000 horas de LE, entre ensino de língua, literaturas e estágio supervisionado (Santos, 2009).

Cameron cita a pesquisa de Rixon (2000, apud CAMERON, 2003) acerca da dificuldade de se encontrar professores preparados para o ensino de LEC. Esse profissional precisa ter algumas características específicas para ensinar LE para crianças. A primeira delas é uma “compreensão de como as crianças pensam e aprendem”¹⁴ (CAMERON, 2003, p. 111); a segunda é ter “habilidades e conhecimentos no Inglês oral para conduzir todas as aulas oralmente”¹⁵ (CAMERON, 2003, p. 111), ou seja, boa fluência, além de extenso conhecimento de vocabulário. A autora acrescenta ainda que o docente precisa “aproveitar os interesses das crianças e usá-los para o ensino da língua”,¹⁶ e “estar preparado para ensinar alfabetização/letramento inicial em Inglês”¹⁷. (CAMERON, 2003, p. 111).

Rinaldi e Fernández (2013), em seu estudo, apontaram no curso de Licenciatura em Letras as disciplinas *O ensino da Língua Espanhola nas séries iniciais I e II*, além da de *Metodologia do ensino de espanhol para crianças*, ambas na Universidade Federal do Pampa, em 2010. Na Universidade Estadual de Londrina, também houve a oferta da disciplina optativa *Ensino de Línguas Estrangeiras para crianças*, para o curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas no mesmo ano. As mesmas autoras afirmam que em 2004 havia um curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol, na cidade paranaense de Rolândia, que possuía disciplinas voltadas para a formação de professores da educação infantil e do EF I. Na faculdade de Educação da USP, em São Paulo, no ano de 2008, foi ofertado um curso de extensão universitária intitulado *A importância do ensino de espanhol como Língua Estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental: necessidades e desafios para o professor*. Todas essas iniciativas indicam que, apesar de haver começado um movimento em prol da formação do professor de LE para o EF I, ainda assim, é muito tímido, necessitando sua ampliação a todos os cursos de Licenciatura em Letras do país.

Para o preparo do professor, são fundamentais iniciativas governamentais de formação continuada, ou esse docente, nem sempre com boa formação, perecerá em seu “inglês de sala de aula”. Rocha (2007) evidencia que, além de Rixon, Phillips já havia

¹⁴ Do original em inglês: “an understanding of how children think and learn”.

¹⁵ Do original em inglês: “skills and knowledge in spoken English to conduct whole lessons orally”.

¹⁶ Do original em inglês: “to pick up children’s interests and use them for language teaching”.

¹⁷ Do original em inglês: “to be equipped to teach initial literacy in English”.

constatado que há muito poucos profissionais com esse perfil, fato que tem se concretizado nas seleções para esses professores na cidade de Araraquara/SP. O número de candidatos é bastante baixo quando há seleção. A Diretoria de Ensino organizou um processo seletivo no ano de 2014, com entrevista e prova didática, mas optou por não o fazer no ano seguinte. A escolha do professor tem sido feita por meio de rápida entrevista no momento da atribuição das aulas, o que não garante a boa escolha do profissional.

Foi determinado, no Estado de São Paulo, que o professor de Inglês para os Anos Iniciais deve ser formado em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em língua inglesa, ou

b) ser portador de outras Licenciaturas ou de Diploma de Curso Superior, com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas em Língua Inglesa, em que comprove as competências e as habilidades de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento exigidos no idioma a ser ministrado ou

c) aluno do curso de Letras, preferencialmente do último ano, com habilitação em Língua Inglesa. (DIÁRIO OFICIAL PODER EXECUTIVO, São Paulo, 31 out 2014[b], 124 (207) - Seção I, p. 88)

Já houve evolução, portanto, ainda que pequena. Apesar de alguns esforços, indubitavelmente, há muito o que fazer nesse âmbito. Em nível federal, a conclusão é de que há estagnação com relação a esse tema, visto que não houve a inclusão da LE como obrigatoriedade no EF I (BNCC, 2016).

Além de todos os atributos elencados por Cameron (2003), Rocha (2010) acrescenta as competências teórica, aplicada e profissional, abordadas por Almeida Filho (1993)¹⁸ e outros. De acordo com diagrama de Santos (2009), investir em boa formação e também em formação continuada é necessário para ser professor de LEC. Eis algumas características desejáveis a esse profissional, elencadas pela autora:

¹⁸ Almeida Filho (1993) ainda elenca como competências do professor as competências implícita e linguístico-comunicativa.

Figura 1: Características desejáveis ao professor de LI para crianças, segundo Santos (2009)



Fonte: Santos, 2009, p. 176.

Cameron (2003) finaliza seu artigo afirmando que, onde não há políticas públicas de formação continuada, é preciso que as entidades responsáveis sejam realistas ao estabelecerem o que poderá ser alcançado no EF I em termos de objetivos, para que não sejam colocadas expectativas além daquilo que pode ser feito. A rede pública do estado de São Paulo firmou convênio com a escola de idiomas *Cultura Inglesa*, por meio da EFAP¹⁹, a qual dá direito ao professor de frequentar cursos de inglês gratuitamente. Não temos conhecimento se os professores estão fazendo o curso. Essa iniciativa, na realidade, tenta sanar o problema da formação insuficiente de língua estrangeira dos cursos de Letras no estado de São Paulo – apesar de ser um problema nacional e não local –, apontando a escola citada como a “salvação” para o problema. Isso não é verdade, visto que a formação do professor de línguas ultrapassa o desenvolvimento exclusivo da competência linguístico-comunicativa, requerendo outras competências (ALMEIDA FILHO, 1993) e habilidades, como conhecer teorias de ensino-aprendizagem de LE, conhecer teorias sobre o desenvolvimento do público-alvo, conhecer as diversas metodologias de ensino de línguas, adequar o conteúdo à faixa etária, entre outras (Figura 1).

Concluimos com tudo isso que ainda são muito poucos os cursos de graduação em Letras pelo país que têm disciplinas voltadas para o ensino de LEC, e também escassas

¹⁹ Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. Segundo o Decreto 55.717 (SÃO PAULO, 2010 [b], p. 2), artigo 4º, parágrafo VI, é um dos objetivos da EFAP “promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneras para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria”.

as ofertas de cursos complementares gratuitos de língua aos docentes dessa modalidade de ensino. Por isso, é uma área que demanda muita atenção e investimentos, pois profissionais bem formados têm mais condições de assumir a responsabilidade de trabalhar com LE para o público infantil.

1.5. Uso de Língua Materna e uso de Língua Estrangeira no ensino de LEC

Desde o início dos estudos de línguas estrangeiras, o uso da língua materna oscilou entre dois extremos: do uso absoluto à total repulsa (TERRA, 2004). Ela sempre foi amplamente utilizada no Método de Gramática e Tradução, o qual impera ainda em muitas escolas regulares, sobretudo nas escolas públicas. Com o advento do Método Direto (LARSEN-FREEMAN & ANDERSON, 2011), entretanto, a LM na aula de LE passou a ser evitada, porque os adeptos desse método de ensino a abominavam. Ainda em muitas escolas de idiomas isso ocorre, já que nos ditos “treinamentos” dados aos professores recém-contratados, é fortemente indicado que os docentes usem apenas a LE na sala de aula, ou o máximo possível.

Contudo, essa associação negativa entre LM e ensino de LE vem diminuindo, pois alguns autores (ELLIS; BREWSTER, 2010; TERRA, 2004) afirmam ser, sim, produtora de usar a LM durante a aula de LE, pois aquela tem “um papel importante, auxiliando o desempenho e facilitando a aprendizagem da língua-alvo” (TERRA, 2004, p. 110), sendo considerada “um recurso mediacional valioso” (TERRA, 2004, p. 110). Em sua pesquisa, a autora constatou que a LM foi usada basicamente com quatro funções: dar suporte, informar, controlar e cumprir uma função social.

Direcionados mais especificamente para o universo infantil, Ellis & Brewster (2010) também afirmam que a LM pode ser usada como ferramenta poderosa e que consiste em estratégia de aprendizagem bastante útil. Os autores confirmam, entretanto, que se deve levar em consideração quando e por que usar a LM, pois, afinal de contas, quanto maior o insumo de LE, mais o aluno adquirirá a LE (KRASHEN, 1982). Eles elencam algumas situações em que o uso da LM pode beneficiar a aprendizagem, como para lembrar os alunos do que aconteceu em determinada história, para contextualizá-la, para explicar como fazer uma atividade, entre outros.

Entendemos, porém, que o uso da LM deve ser limitado no Planejamento Temático Baseado em Tarefas, ou corre-se o risco de o curso ser perdido, visto que o objetivo principal desse planejamento é ensinar uma LE usando-a para explicar os temas

e as tarefas (ELLIS, 2003). Isso ocorre porque o PTBT se ancora na Abordagem Comunicativa, a qual preconiza o uso da LE enquanto ela é ensinada, isto é, a língua é o fim, mas também o meio (ALMEIDA FILHO, 1993).

Moon (2002, p. 63), ao lado de Terra (2004), também tenta justificar o uso da LM, ao afirmar que há uma lacuna entre o que seria ideal fazer – usar Inglês para ensinar Inglês – e a aula real, em que é difícil fazer as crianças entenderem somente a LE. Ela então aponta algumas vantagens e desvantagens que esse uso pode trazer, deixando, entretanto, a decisão de usar ou não usar a LE nas mãos do docente, o qual precisa analisar o seu grupo. De acordo com a autora, as vantagens em privilegiar a LE na aula seriam: 1. aumentar a quantidade de exposição à língua; 2. desenvolver a confiança dos alunos no novo idioma; 3. trazer motivos reais para seu uso, como explicar uma atividade; 4. ajudar a internalizar a linguagem de sala de aula, que por ser muito repetitiva, é facilmente adquirida sem tomada de consciência; 5. motivar os alunos a aprender; e 6. ajudar os estudantes a adquirirem maior fluência na língua estrangeira.

Entre as desvantagens de se usar a LE demasiadamente na aula, Moon (2002) cita o tempo maior tomado para dar as instruções, podendo causar desinteresse no aluno muito ansioso; alunos mais lentos ou mais fracos podem se desestimular, achando-se incapazes de aprender; professores com nível limitado ou insuficiente de Inglês podem levar modelos inadequados aos estudantes. Ainda como pontos desfavoráveis, há a limitação linguística dos alunos, não sendo possível avançar muito em discussões ou reflexões mais aprofundadas, como a opinião acerca do tema da aula ou sobre o próprio aprendizado; estudantes que não estejam altamente motivados podem precisar fazer muito esforço para entender a LE; além de o professor levar mais tempo para dar todo o conteúdo do currículo, ao fazer uso rigorosamente exclusivo da LE em sala. O docente, segundo a autora, precisa também avaliar em que medida deve usar a LE e a LM no que diz respeito à sua própria confiança em usar a LE, à idade dos alunos, à motivação e à experiência prévia deles com a nova língua.

Em seguida, Moon (2002) enumera algumas vantagens em se usar a LM na aula. A primeira delas é para acalmar a criança ou para mostrar solidariedade. Também pode ser útil para o professor ou a criança fazerem uma brincadeira, para o professor introduzir um jogo com regras muito complicadas, ou para quando a criança quer dividir uma experiência com a classe ou sabe a resposta de uma atividade, mas tem nível de Inglês limitado. Moon (2002) também evidencia que a LM pode ser usada para o professor se certificar de que a criança entendeu ou quando ele quer conscientizar a criança de alguma

estratégia de aprendizagem ou explicar a ela algumas razões de se aprender Inglês. Por fim, é possível usar a LM quando a criança quer checar se compreendeu a história. Para a autora, ambas as línguas são ferramentas – e a LM deve ser usada principalmente quando o aluno tem um nível muito iniciante de Inglês – e devem ser exploradas, a fim de concretizar a aprendizagem da LE.

Carless (2002) também afirma ser o uso da LM útil por vários motivos, entre eles, para esclarecer algo que o professor tenha dito ou sobre os objetivos da atividade, assim como possui uma função social ao fortalecer a coesão do grupo e diminuir a ansiedade do aluno. O autor cita alguns estudos, como o trabalho de Swain & Lapkin (2000, apud CARLESS, 2002), o qual observa que o uso da LM ocorre por três razões: para realizar a tarefa, concentrar a atenção em algo e para interação com os colegas e professor. Eles constataram também que quanto mais aberta e complexa linguisticamente a tarefa era, mais os alunos faziam uso da LM., e que quanto maior o nível de proficiência dos alunos, menos a LM era empregada na sala. Apesar disso, mesmo em ambientes com alunos com proficiência maior na LE, pode acontecer muito uso da LM, aponta Carless (2002). Por meio de seu estudo com três professores de Cantonês, ele conclui que quanto mais o professor usa a LE e menos traduz para seus alunos (*code-switching*), mais eles se sentem estimulados a usá-la em sala. Além disso, concluiu que o professor deve prever para cada atividade proposta o uso ou não da LM.

Outros autores também são favoráveis ao uso controlado da LE na sala, como Almeida Filho (1993), Tonelli (2005), Barbirato (1999; 2005); Seccato (2010). Esta última retoma pesquisas anteriores como os trabalhos de Franklin (1990), Chambers, (1991), Harbord (1992), Duff & Polio (1990; 1994), ao argumentar que quanto maior for a quantidade e a qualidade do insumo linguístico, maior será a exposição à LE; assim o aluno vai descobrindo formas e situações reais para o uso da língua na sala e, aos poucos, também fora dela. No Brasil, o professor, em geral, ainda é a principal fonte de LE para o aluno: mais um motivo então para não se negar-lhes a oportunidade de ouvir o máximo de LE possível. A vertente do “quanto mais LE na aula, melhor” parece-nos eficaz, contudo não podemos desconsiderar que o público infantil demanda uma dinâmica bem diversa da dinâmica de aula para o público adolescente ou adulto.

Domingues e Gibk (2013) retomam a ideia de Pinter (2006) de que, quando a criança usa sua LM em sala, o professor deve aceitar as contribuições, estimulá-la, mas retomar o que a criança disse usando a LE, ou seja, fazer o *code-switching*. Este consiste em estratégia eficiente para o ensino de línguas, porém exige muito do professor, visto

que ele precisa ter bom domínio da língua estrangeira e também dominar o *timing* da aula, para não se estender demasiadamente em uma atividade ou tópico.

Como se viu nessa seção, não predominam mais opiniões tão polarizadas quanto ao uso de LM na aula de LE; pesquisas evidenciam que há benefícios em se empregar LM na sala de aula de aprendizagem de LE, em quantidade controlada. A seguir, discutiremos um pouco acerca da forma mais comum de se ensinar um novo idioma: o ensino lexical.

1.6. Críticas ao ensino de línguas lexical

Visível é o fato de que o ensino de LEC tem sido o mesmo há anos: ensino de vocabulário voltado para o cotidiano das crianças, mas sem propósito comunicativo (Lima, 2008), uma vez que a memorização é o foco. Isso indica a teoria behaviorista permeando essa prática. O movimento comunicacional iniciou no fim da década de 1960 (ANTHONY, 1963), mas nem todos simpatizam com ele, ou ainda que simpatizem, nem todos conseguem ensinar de acordo com sua filosofia.

Scaffaro (2010) defende o uso do léxico como o ideal para crianças, por ser o cerne do processo de aprendizagem da LM, segundo afirmam Silverberg e Samuel (2004, apud SCAFFARO, 2010). Não concordamos, entretanto com os autores, pois aprender somente palavras não é suficiente para usar a língua de maneira significativa e interativa. A função discursiva ultrapassa o nomear objetos. Por isso, defendemos o ensino de línguas baseado não na mera aquisição de léxico, mas em engajamento no discurso, tendo como unidade mínima não a palavra, mas o enunciado, ou “a unidade *real* da comunicação verbal” (grifo do autor - BAKHTIN, 1997, p. 293). Para ele, “todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Domingues e Gibk (2013) destacam do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 121) que “as palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece”. Embora esse texto não tenha sido escrito especificamente para línguas estrangeiras, cabe perfeitamente a elas, servindo como uma crítica ao ensino de palavras por ela mesmas, sem um fim maior que a repetição e a simples identificação de objetos do mundo.

As autoras também remetem à Cameron (2001) e Pires (2001), segundo as quais a criança não deve ser limitada – pelo professor – a aprender apenas linguagem simplificada, como vocabulário sobre animais, cores e números, por exemplo. Elas têm condição de ir além, de expor sua opinião, de manifestar sentimentos, enfim, não podem ser tratadas como meros “papagaios” a repetirem o que o professor deseja, subestimadas. Precisam ser respeitadas e estimuladas. (DOMINGUES & GIBK, 2013, p. 167)

1.7 Ensinar língua para o 1º ano: *letramento* em processo

Ao trabalhar com crianças em fase de aquisição da escrita, não podemos deixar de levar em consideração dois processos que ocorrem simultaneamente: o *letramento* e a *alfabetização*. O conceito de *letramento* se formou em meados dos anos de 1980 no Brasil, na França e em Portugal, para denominar práticas sociais em que a leitura e a escrita são essenciais. Entendemos aqui como *letramento*

a capacidade de ler e escrever, intrinsecamente ligada a fatores socioculturais, na medida em que, dentre outros fatores, está relacionada ao desenvolvimento de habilidades que capacitem o aprendiz a atuar em práticas sociais que envolvam a linguagem escrita.” (HALL, 1995, apud ROCHA, 2007)

Podemos pensar em atividades que exigem certo grau de *letramento* o preenchimento de um cheque ou a leitura de uma placa de trânsito, por exemplo.

A *alfabetização*, por outro lado, está mais relacionada à apropriação do sistema de escrita, à correspondência automática entre letras e sons. Soares (2004) afirma que *letramento* e *alfabetização* são processos interligados, embora abarquem ideias diferentes. O *letramento* nem sempre leva à *alfabetização*, nem vice-versa; quer dizer, pode ser que o aluno tenha adquirido o sistema de escrita, mas não consiga se inserir em práticas sociais que envolvam leitura e escrita; e por outro lado, outra criança pode desempenhar bem essas práticas sociais – como procurar o produto desejado no folheto do supermercado –, mas não dominar o sistema de escrita de sua língua materna. A *alfabetização*, em geral, acontece na escola, o *letramento* vai surgindo antes, a depender do contato da criança com o mundo da leitura. Não nos alongaremos, entretanto, na discussão, por não ser o foco deste trabalho.

Cameron (2003) afirma que ensinar uma LE para crianças que estão no processo de alfabetização²⁰ implica dar tempo a elas para “superarem as complicações de ler e escrever” (CAMERON, 2003, p. 106), isto é, compreender alguns processos, fazer as associações necessárias. A dificuldade então não é aprender a ler e a escrever em Inglês, mas aprender a ler e a escrever primeiramente na língua materna, isto consiste na grande demanda da criança do primeiro ano do EF.

A autora também afirma que existe o que ela chamou de “*literacy skills lag*”, traduzido livremente como “período/lacuna de habilidades de alfabetização”, momento no qual a criança, para focar no escrito, deixa de lado a oralidade. Então não adianta querer que ela copie palavras em LE da lousa e atribua sentido ao que lhe está sendo dito, porque o desenho das letras toma muito tempo dela, exige concentração nessa fase. Enquanto se concentra na escrita, ela deixa de focar no significado, o que, aos poucos, vai conseguindo fazer simultaneamente. O professor deve analisar as atividades com cuidado para não deixar que a forma se sobreponha ao sentido. Por isso, como o foco deste trabalho é que as crianças realizem as tarefas em LE, ao explicar as tarefas, não focávamos no enunciado, para que ele não as consumisse demais no que concerne a aspectos cognitivos.

Entender essa fase da criança, no âmbito escolar, é fundamental para pesquisas com esse público. Contudo, não se pode reduzir essa questão, é aprofundar-se no universo infantil, analisar como alguns estudiosos teorizaram sobre a cognição e a aprendizagem nessa idade. Em seguida, traremos a visão de importante pensador: Sir L. Vygotsky, com sua visão de como a criança aprende.

1.7.1 As hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) são psicolinguistas argentinas que desenvolveram a teoria das hipóteses de escrita. Segundo essa teoria, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai criando hipóteses de escrita, as quais vão se desenvolvendo até a criança ser alfabetizada. A teoria delas é amplamente utilizada na rede estadual de educação paulista, nas *sondagens*²¹ (SÃO PAULO, 2014[a]). De acordo

²⁰ Em inglês, não há distinção para os termos *alfabetização* e *letramento*, sendo para ambos usada a palavra “*literacy*”. No trecho, parece-nos ser mais adequado traduzir como *alfabetização*.

²¹ A sondagem consiste em “atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem apoio de outras fontes escritas. A frase deverá contemplar uma palavra ditada na lista, para reforçar ou não, sua hipótese de escrita. É uma

com as autoras, há quatro estágios linguísticos ou fases (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011): 1. *Pré-silábica*; 2. *Silábica* (subdividindo-se em *silábico sem valor sonoro* e *silábico com valor sonoro*); 3. *Silábico-alfabética*; 4. *Alfabética*.

Na fase *pré-silábica*, a criança passa a perceber que não pode escrever usando ícones, e que a escrita representa a palavra e não o objeto em si. É o momento em que a criança escreve uma palavra qualquer com as letras de seu próprio nome, e sem se preocupar com a quantidade de letras. Quando ela começa a perceber que o tamanho da palavra depende da quantidade de vezes que abre a boca para falar, ela começa a usar uma letra para representar cada sílaba – é a fase silábica. Inicialmente não há valor sonoro, porque as letras são usadas indiscriminadamente, como em IOD para representar a palavra BONECA (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 39). Entretanto, no momento em que o aprendiz passa a usar as letras BEA, para escrever a mesma palavra, cada letra representando uma sílaba (B=bo, E=ne, A=ca), ele já atribui valor sonoro, pois usa letras que compõem o vocábulo BONECA.

A fase seguinte é a *silábico-alfabética*. Nela, o aluno vai começando a perceber que a maior parte das sílabas se constitui de mais de uma letra, então passa a elaborar melhor sua escrita, usando as letras ora para representar sílabas, ora letras mesmo, como em BOEA, para escrever BONECA. Até que chega ao nível *alfabético*, em que finalmente reconhece as letras do alfabeto, só que ainda acredita que a correspondência entre letras e sons seja absoluta. Ele só vai compreender que a escrita é ortográfica e não fonética algum tempo depois que alcançar essa fase.

As hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) trouxeram mudanças importantes no ensino de LM nas últimas décadas, juntamente com o movimento do letramento. Trouxeram uma revolução no modo de ensinar crianças a ler. No capítulo 4, observaremos o nível com que as crianças-participantes desta pesquisa ingressaram no 1º ano e o nível com que saíram. No item 1.8, a seguir, há uma descrição da teoria de Vygotsky acerca da interação, além de outros conceitos importantes de sua obra.

1.8 A visão de Vygotsky

Diferentemente de Jean Piaget, o bielorrusso Lev Semionovich Vygotsky atribui o desenvolvimento da inteligência humana primordialmente como sendo consequência

situação de escrita que deve, obrigatoriamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. (SÃO PAULO, 2014[a], p. 26).

da interação. Para ele, o desenvolvimento depende da socialização e não de processos internos de maturação do organismo, como defendeu Piaget. Este acreditava que o *desenvolvimento* (a maturação interna) leva à *aprendizagem* (de tudo o que é externo).

Para Vygotsky, ocorre exatamente o inverso: a *aprendizagem* (realizada somente em contato com outras pessoas) leva ao *desenvolvimento* (mental, do intelecto). Vygotsky foi além da visão maturacionista piagetiana de que o organismo precisa estar biologicamente pronto para alcançar todas as fases do desenvolvimento. Para Vygotsky, nada disso adianta se o indivíduo não estiver inserido em sociedade e interagindo com outros. Essa visão diferenciada se deve também à sua formação: ele fez faculdade de Direito e estudou paralelamente Filosofia, Literatura e História, nunca tendo recebido formação superior em Psicologia. Apesar disso, Vygotsky trouxe enorme contribuição à Psicologia e à Educação. Mesmo tendo vivido pouco, foi o precursor do que se cunhou visão *histórico-cultural* de desenvolvimento humano.

De acordo com Vygotsky, a linguagem não é inata, não se desenvolve inevitavelmente, mas consiste em uma aquisição dependente do contato social, de um processo de interação com outras pessoas desde o início da vida. A ideia de aprendizado por meio do coletivo é tão central na teoria vygotskyana que o autor elaborou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ou *ZDP*), a saber, o intervalo entre o que a criança sabe fazer por si só – o *Nível de Desenvolvimento Real* – e o que ela faz com ajuda de um colega mais avançado do que ela ou de seu professor.

A noção de *ZDP* corrobora a ideia de que a interação entre as pessoas as faz evoluir, de que elas passam a se desenvolver mais se relacionando umas com as outras. Jerome Bruner criou, na década de 1950, a teoria dos *andaimes*. De acordo com ela, os professores, ou o colega mais experiente, equivalem aos *andaimes*, “que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção vai se tornando capaz de se sustentar sozinha” (FINO, 2001, p.8). Assim, o parceiro mais avançado serve como o *apoiador* ou o *suporte* para o menos avançado. Por isso, atividades em duplas ou pequenos grupos são tão bem vistas por essa teoria/hipótese, pois fomentariam a aprendizagem.

Segundo Vygotsky, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental *retrospectivamente*, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal caracteriza o desenvolvimento mental *prospectivamente*”. (VYGOTSKY,

1991[1984], p. 58). *Retrospectivamente* porque o *Desenvolvimento Real* abarca funções que a criança já amadureceu; *prospectivamente* porque a ZDP contempla funções que irão se completar em um futuro próximo e que estão ainda em processo de maturação.

A noção de ZDP traz de fato um imenso ganho teórico, não só para a Psicologia, como também para a área da Educação. Para alguns estudiosos do assunto, a teoria da ZDP colocou o professor em seu lugar de importância, pois este passa a ser visto como o *mediador* entre a criança e o conhecimento. De acordo com essa concepção, a criança deve ser exposta a novos conhecimentos no âmbito dessa zona ou “janela de aprendizagem” (BOETTCHER, apud FINO, 2001, p. 6), para que o aprendizado e o desenvolvimento ocorram; caso ela seja exposta a algo que não consiga fazer, nem mesmo com ajuda do professor ou de um colega mais experiente, o aprendizado não acontece e tampouco o desenvolvimento intelectual.

É necessário um parêntese para uma explicação acerca dos termos *aprendizagem* e *desenvolvimento*. Para Vygotsky, ambos não são a mesma coisa, aquela precede este, como já foi dito; a criança aprende por *imitação*, só que essa imitação só é possível se estiver no alcance de seu atual nível de desenvolvimento. O autor cita o exemplo do problema de matemática resolvido pelo professor na lousa, ao ver que o aluno não o fez; se o professor usar conhecimentos de matemática muito avançados, a criança não aprenderá, ainda que imite o professor várias e várias vezes.

Ensinar sob perspectiva da ZDP propicia “boas aprendizagens” (FINO, 2001, p. 7), à medida que tira a criança da zona de conforto intelectual e lhe lança novos desafios, sempre um pouco além do que ela já sabe fazer sozinha, ativando assim o desenvolvimento que está próximo de acontecer. Outro ponto interessante a respeito da ZDP de Vygotsky é acerca de *autorregulação* e *regulação externa*. A *autorregulação* – quando a criança internaliza procedimentos a fim de realizar alguma tarefa sozinha – é, segundo o autor, precedida de uma *regulação externa*, ou seja, a do professor ou do colega mais avançado intelectualmente. Aos poucos, à criança vai sendo dada mais autonomia, de modo que ela passe a realizar cada vez mais atividades por conta própria. Então, Vygotsky conclui que, em um ensino baseado na concepção de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a regulação externa leva à autorregulação.

Além do revolucionário postulado da ZDP, o autor desenvolve a ideia de que há três tipos de linguagem na infância: *linguagem exterior*, *linguagem egocêntrica* e

linguagem interior. A *linguagem exterior* é aquela que se inicia antes mesmo dos dois anos de idade, até mesmo antes da fase verbal. Pesquisas citadas por Vygotsky (2001, p. 130) apontaram que, no primeiro ano de vida da criança, na fase denominada “pré-intelectual”, sua linguagem – risadas, balbucios, gestos e movimentos – já possui um caráter social.

Já a *linguagem egocêntrica* surge como intermediária entre a linguagem exterior e a linguagem interior. Segundo Vygotsky,

uma linguagem interior, por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa. (Vygotsky, 2001, p. 136)

Esse conceito remete à *linguagem egocêntrica* de Piaget (1999[1967]). A diferença é que, para este, a linguagem egocêntrica não possui função no comportamento da criança e simplesmente se extingue no início da idade escolar. Vygotsky, ao contrário, postula que ela seja dotada de uma função, sim, a de planejar e direcionar ações futuras, e ainda que a linguagem egocêntrica não se extingue, mas sim se transforma em *linguagem interior*. *Linguagem interior*, por sua vez, consiste no pensamento propriamente dito, no silêncio externo que internamente engendra uma voz. Ocorre, nesse momento, uma separação entre o que a criança diz e o que ela não diz, mas pensa. Ela passa a internalizar as estruturas da linguagem externa. Esse é o “crescer para dentro” do qual falaremos logo adiante.

Vygotsky usa esses três tipos de linguagem para estabelecer uma teoria do desenvolvimento da criança, segundo a qual, ao interagirem umas com as outras, elas se desenvolvem. Desde o nascimento, o bebê está o tempo todo estabelecendo contato com seus cuidadores, representando o máximo da socialização, segundo Vygotsky. Para ele, há quatro fases no desenvolvimento da linguagem: o *estágio natural ou primitivo*, o *estágio da “psicologia ingênua”*, o *estágio dos signos exteriores* e o *estágio do crescimento para dentro*.

O *estágio natural ou primitivo* se caracteriza pelo pensamento pré-verbal e pela linguagem pré-intelectual. O *estágio da “psicologia ingênua”* traz “a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta”

(VYGOTSKY, 2001, p. 137), surge, no campo da linguagem, quando ela começa a se utilizar de estruturas verbais complexas, mas não compreende. O autor ilustra com o exemplo da criança que usa orações subordinadas adverbiais, com “porque”, “quando”, etc., mas sem saber fazer o uso correto delas. No terceiro estágio, o *dos signos exteriores*, o externo auxilia na resolução de problemas internos, como quando a criança conta nos dedos ou usa a linguagem egocêntrica. Por fim, o *estágio do “crescimento para dentro”* é aquele em que a criança internaliza tudo o que até então estava somente externalizado. É a fase do contar mentalmente, da linguagem interior.

Vygotsky (2001) também traz uma longa discussão acerca de linguagem e pensamento, retomando a ideia de Stern de que linguagem e pensamento “têm raízes diferentes”, desenvolvem-se paralelamente e, em dado momento, entrecruzam-se exatamente quando a criança começa a falar. Então ela aprende que para cada objeto há um nome; a partir de então, o pensamento se verbaliza e a fala se intelectualiza: é o início de um grande salto evolutivo. Não iremos prolongar essa discussão, mas é importante ressaltar que o desenvolvimento de um “não é a simples continuação direta do outro, mas ocorre uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social”, o que afasta todo o postulado de Vygotsky de qualquer teoria inatista da linguagem.

Vygotsky (2001) discutiu sucintamente o processo de desenvolvimento de LE, comparando-o ao de aquisição da LM. Para o autor, o modo com que a criança aprende uma LE é muito diferente do modo com que aprende a LM, coexistindo um jogo de forças entre ambas. Embora isso ocorra, ele afirma que ambos os processos têm muito em comum, pois são processos de desenvolvimento da linguagem. Além disso, ele assegura que o desenvolvimento de uma LE decorre do desenvolvimento da LM da criança, e que ao aprender uma LE, ela melhora o nível em seu próprio idioma, no que diz respeito “à tomada de consciência das formas linguísticas, [à] generalização dos fenômenos da linguagem, [a] um uso mais consciente e arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito” (Vygotsky, 2001, p. 267).

Vygotsky associou o *desenvolvimento espontâneo da linguagem* com a LM e o *desenvolvimento não-espontâneo* da língua com a língua estrangeira, sendo o desenvolvimento da LE, segundo o autor, bem semelhante ao processo de aquisição de conhecimento *científico*. Para ele, “a criança aprende a língua materna de forma

inconsciente e não- intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e intenção” (VYGOTSKY, 2001, p. 352). Enquanto na LM a linguagem espontânea surge logo no início do seu desenvolvimento, a LE só traz linguagem espontânea bem mais adiante, primeiramente surgindo a tomada de consciência de aspectos fonéticos, gramaticais e semânticos. Vygotsky (2001) defende que os pontos fortes em uma língua são os pontos fracos na outra, como, por exemplo, a escrita. Se compararmos a aquisição da linguagem escrita em ambas, veremos que na LM a fala ultrapassa a escrita, pois inicia-se primeiro, ao passo que na LE começa-se pela escrita – em ambientes não-naturais de aprendizagem – e muitas vezes esta acaba sendo mais desenvolvida do que a língua oral. A fonética é outro exemplo: na LM é facilmente aprendida e logo no início, embora não haja consciência desse aprendizado inicialmente; na LE, seu aprendizado leva tempo até chegar ao uso espontâneo.

Vygotsky (2001) também afirma que, ao aprender uma LE, a criança estabelece uma nova relação entre palavra e objeto, agora mediada pela palavra da LM. A relação então não seria direta, como na LM, em que a uma palavra corresponde um objeto, mas sim a uma palavra estrangeira corresponderia uma palavra na LM, e que, por fim, corresponderia ao objeto. Sua discussão sobre aprendizagem de língua estrangeira não se alongou muito, mas podemos associar essas ideias de Vygotsky a alguns aspectos da teoria de Krashen (1988), como suas definições acerca de *aquisição e aprendizagem*, as quais veremos no capítulo 2.

Críticas à teoria de Vygotsky existem, sobretudo porque ela não chegou a ser concluída, “permaneceu no estado de esboço” (IVIC; COELHO, 2010, p. 28); o autor morreu aos 38 anos, vítima de doença incurável. Segundo relatam os autores, algumas das obras de Vygotsky são repetitivas e desprovidas de estilo próprio, pois foram ditadas por ele no leito de morte a seus pupilos. Há também críticas com relação à diferenciação entre desenvolvimento natural (biológico) e desenvolvimento artificial (cultural, social), mas não serão discutidas aqui, por não serem o foco desta pesquisa. Enfim, os conceitos de Vygotsky aqui descritos são muito importantes para este trabalho. A seguir, discutiremos um pouco sobre o desenho infantil, um dos *corpora* coletados.

1.9 A criança e o desenho

Crianças e adultos têm visões diferentes acerca do que seja *arte*, segundo Lowenfeld e Brittain (1970). Para elas, a arte é uma forma de expressão. Dessa forma, tudo que ela produz como arte - seus desenhos inclusive – diz muito sobre como ela sente a realidade em que está inserida, sobre como ela pensa o mundo. Por isso, nenhuma criança desenha igual a outra: cada uma traz, nas imagens que cria, parte de seu mundo interno. Os sentidos a auxiliam nas descobertas e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento integral. Para os autores, o desenho “é uma expressão da criança total, no momento em que está pintando” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p. 35). Assim, quando ela desenha, ou realiza outra atividade artística, ela coloca no papel tudo de si, sua essência se estampa sobre o papel. Por isso, Bittencourt (2015) afirma que se deve afastar “a suposição de que o desenho reflete a prática escolar tal como ela é” (BITTENCOURT, 2015, p. 52), isto é, o que a criança desenha não necessariamente é fruto da realidade, mas sim de escolhas que ela faz, baseadas em suas experiências impressões sobre o tema.

De acordo com os autores, por meio do desenho, a criança “desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p. 159), ou seja, há alguns objetos que, embora sejam reconhecidos pela criança, ocupam lugar periférico em seu pensamento, de forma que o desenho a ajuda a aprender sobre esses objetos, quando ela decide desenhá-los. Pillotto, Silva e Mognol (2004) afirmam que, por meio do desenho, é possível ter acesso às suas emoções e ao seu imaginário.

Segundo os autores, o desenho pode abarcar uma descarga emocional, principalmente se o infante manifesta um alto grau de envolvimento com seu desenho, quando se desenha nele, por exemplo, ou quando retrata objetos, eventos ou pessoas significativas para ele. Quando os desenhos se limitam a repetições estereotipadas (desenhos que praticamente nunca se alteram), o envolvimento emocional se mostra menor.

O desenho também pode revelar algumas informações sobre o desenvolvimento intelectual, sobretudo quando se observa o seu nível de detalhamento. Dessa forma, quanto mais detalhes houver em um desenho, mais intelectualmente avançado se encontra o desenhista. Os autores esclarecem que nem sempre um desenho simples retrata uma criança menos inteligente, porque diversos fatores podem levá-la a omitir tais detalhes,

como restrições emocionais ou mesmo falta de envolvimento com a atividade. Entretanto, o contrário geralmente procede, isto é, desenhos com riqueza de detalhes indicam desenhistas com alta capacidade intelectual.

Além dos aspectos emocional e intelectual, por meio do desenho também se vê o desenvolvimento físico do infante, como quando ele passa de traços aleatórios para um maior domínio dos movimentos, visto pelo garatujar controlado. Outro momento em que isso é visível ocorre quando a criança desenha o joelho que está doendo de um tamanho maior, ou quando tenta reproduzir no papel sua própria imagem, da maneira mais próxima à realidade. Aliás, quando a criança é muito sensível e exagera em uma parte do desenho, ela pode se perder do todo, do tema do desenho, concentrando-se somente na parte que desejou destacar. Quando ocorre essa desvinculação com o todo, de maneira frequente, pode indicar algum problema pelo qual ela esteja passando. Os autores falam em crianças “emocionalmente desajustadas” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 212), mas não quando o exagero é ocasional.

Outro aspecto possível de ser visto no desenho diz respeito ao desenvolvimento perceptual da criança, ou seja, como ela usa os cinco sentidos para perceber o mundo a sua volta. Essa percepção pode ser vislumbrada no desenho quando ela representa nele o som de uma máquina, por exemplo, ou quando usa mais cores ou formas mais complexas. Aspectos sociais também podem ser observados nas produções infantis, como quando o infante passa a incluir outras pessoas dentro de seu desenho, fato que passa a ser comum após a fase das garatujas, segundo Lowenfeld e Brittain (1970), ou ainda quando esmiuça os arredores da cena principal de suas produções, detalhando-as o máximo possível. O desenvolvimento estético, por sua vez, também pode ser observado nos trabalhos infantis. Ele consiste na

capacidade sensitiva para integrar experiências num todo coeso. Esta integração pode ser vista na organização harmoniosa e na expressão de pensamentos e sentimentos, através linhas, texturas e cores utilizadas. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 47)

Dessa forma, os aspectos estéticos estarão mais ou menos de acordo, dependendo das características mencionadas. Por fim, o desenvolvimento criador, o qual pode ser notado desde os primeiros desenhos da criança. Quanto mais ela foi podada em sua

criatividade, mais ela recorrerá aos outros para desenharem para ela, quando não pedir ajuda ao próprio professor, ou ainda copiar desenhos de outras crianças.

Outra particularidade observável no desenho infantil é a manifestação de diferentes espaços ou tempos em um único desenho. A criança desenha dois tempos ou dois espaços diferentes porque tem necessidade de comunicar mais eventos, e isso indica, segundo os autores, forte envolvimento emocional, visto que ela não percebe que desenhou diferentes momentos de uma ação ou diferentes espaços juntos, como se não fossem separados.

1.9.1 Estágios pré-esquemático e esquemático

Assim como existem as fases do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1999[1967])²², também foram descritas algumas fases do desenvolvimento artístico (LOWENFELD; BRITAIN, 1970), as quais apresentam semelhanças com as fases descritas por Piaget. As fases do desenvolvimento artístico seriam seis: estágio das *garatujas* (dos 2 aos 4 anos); estágio *pré-esquemático* (dos 4 aos 7); estágio *esquemático* (dos 7 aos 9); estágio *do realismo nascente* (dos 9 aos 12 anos); o estágio *pseudonaturalista* (entre os 12 e 14 anos) e a fase da adolescência (dos 14 aos 17 anos). Segundo os autores, é difícil delimitar quando acaba uma fase e começa outra, visto que nem todas as crianças se desenvolvem de maneira idêntica, umas podem alcançar uma fase antes das outras crianças, enquanto outras podem se demorar um pouco mais em uma fase. Além disso, o infante pode oscilar entre uma fase e outra, avançando e retrocedendo em alguns momentos. Eles afirmam que até mesmo muitos adultos param seu desenvolvimento artístico na fase pseudonaturalista, mantendo padrões de desenho típicos de pré-adolescentes. A seguir, serão descritas as duas fases que abarcam os alunos participantes dessa pesquisa: a fase *pré-esquemática* e a fase *esquemática*.

Na fase *pré-esquemática* (dos 4 aos 7 anos), a criança faz suas primeiras tentativas de representar a si mesma e aos outros. Para Bittencourt (2015), ocorre o que Piaget

²² A obra *Seis estudos de psicologia*, de Jean Piaget, teve sua 1ª edição em 1967.

denominou *assimilação* (PIAGET, 1999[1967]), ao desenhar os objetos do seu jeito, dentro de sua visão do mundo. É quando o novo é assimilado pelo antigo, incorporando coisas e pessoas à atividade própria do sujeito” (PIAGET, 1999[1967], p. 17). Aos poucos, vai incluindo outros objetos em seus desenhos. A representação de pessoas, no início desse estágio, consiste geralmente em um círculo com duas verticais, indicando cabeça e pés. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), isso remete à visão que a criança tem de si mesma, vista de cima para baixo, numa visão bem egocêntrica. Aliás, pessoas são sempre os primeiros desenhos que crianças fazem. Com seis anos, a criança já consegue elaborar mais esse humano, acrescentando braços e outros detalhes. Aos sete anos, ela já tem seu próprio esquema de como desenhar um humano ou um cachorro, por exemplo, o que foi conquistado graças a repetições inúmeras dessas representações.

Nessa fase, a atenção está destinada às formas e não às cores, pois as cores dos objetos reais não correspondem às dos desenhos, ela vai se aproximando da realidade conforme a idade da criança avança. Ao final da fase pré-esquemática, os desenhos já representam claramente os objetos, tanto na forma quanto nas cores, e têm caráter decorativo, visto que há uma intensificação das cores e do ritmo²³, em muitos casos. Os autores afirmam que a criança que não estabeleceu relações entre cor e objeto em suas produções não desenvolveu a percepção tanto quanto a que já o faz.

Com relação à representação do espaço nessa idade, é importante notar que os objetos se localizam geralmente ao redor da imagem da criança, ela é o centro do desenho. Lowenfeld e Brittain (1970) afirmam que o tamanho e a disposição dos objetos no desenho têm relação com juízos de valor da criança, quer dizer, se a professora for desenhada muito grande ou muito longe da criança, isso certamente tem um significado.

O final dessa fase coincide com o início da fase *esquemática*, que vai dos 7 aos 9 anos. Nela os desenhos já estão mais complexos, as formas, mais variadas. De acordo com Bittencourt (2015), aqui ocorre o fenômeno que Piaget (1999[1967]) denominou *acomodação*, em que as estruturas já construídas são readaptadas ao objeto externo, este se acomoda ao que já foi estabelecido. Surge então o *esquema*, que consiste no “símbolo de um objeto real (...) o conceito a que a criança chegou e que repetirá uma e outra vez, enquanto nenhuma experiência intencional a influenciar para que o mude”

²³ Os autores entendem por ritmo o “efeito de repetir” que surge na fase esquemática, cujo fim é decorativo, ainda que criado de maneira inconsciente. O ritmo demonstra maior desenvolvimento estético da criança. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 214).

(LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 181). Dessa forma, o esquema vai sofrendo mudanças, conforme as experiências do infante. O esquema difere do que os autores denominaram *repetição estereotipada*, a qual não se altera, fica sempre a mesma. Os esquemas são pessoais, sendo quase impossível duas crianças terem o mesmo esquema para uma casa ou um menino, por exemplo, exatamente igual. São constituídos de formas geométricas que, se desvinculadas umas das outras, perdem o sentido. A criança passa a usar esquemas por volta dos sete anos.

Também a criança passa a desenhar tudo sobre uma linha reta, a *linha de base*, em uma perspectiva bidimensional. Primeiro desenha uma casa; ao lado da casa, uma menina; ao lado da menina, uma árvore, sempre alinhados e de frente para a criança, a qual faz isso porque começa a perceber que tudo se fixa no chão. Essa linha pode estar representando a grama, a rua ou qualquer outra superfície em que se pise. Na fase esquemática, ela começa a relacionar esses objetos desenhados, colocando-os todos no mesmo espaço físico, organizado por essa linha de base. Ainda não tem consciência de como representar as três dimensões em seus trabalhos, a profundidade ainda é algo fora de seu alcance na representação. Até os 9 anos de idade, para a criança, são mais importantes a forma, o espaço e a cor.

A linha de base surge para marcar uma importante evolução em sua percepção: a de que ela mesma está posicionada no mundo em relação mais ou menos estreita com outros objetos e pessoas. Isso implica não ser mais o centro do mundo, tendo saído da fase do egocentrismo infantil (PIAGET, 1999[1967]). A criança passa a não desenhar mais tudo tão aleatoriamente na folha de papel. A linha de base surge para organizar o desenho, assim como a criança vai organizando tudo a seu redor: classifica, separa, agrupa tudo o que vai descobrindo. Nesse momento, ela passa a se ver como parte do ambiente, integrando-se a ele.

Lowenfeld e Britain (1970) afirmam que a vista ou *ponto de contemplação* (BITTENCOURT, 2015) lateral aparece primeiro nos desenhos infantis e forma o primeiro esquema. Às vezes, ocorre a mistura entre perfil frontal e lateral no desenho. Outro aspecto que vai se transformando com o desenvolvimento da criança, como já dito, é o uso das cores. De acordo com os autores, isso não está relacionado a aspectos emocionais e também se transforma em um padrão, como os esquemas de desenho, são os esquemas de pintura. E eles também sofrem mudanças, conforme a criança cresce e se

desenvolve. Os pesquisadores também ratificam que, quando a criança começa a associar as cores dos objetos com seus desenhos e passa a usá-las do modo próximo ao real, ocorre uma descoberta importante, “ela começou a encontrar certa ordem lógica no mundo e está estabelecendo relações concretas com as coisas a sua volta”. Por isso, o uso das cores nas representações imagéticas da criança deve ser observado, a fim de se verificar se ela já alcançou essa habilidade perceptiva. Se as cores forem muito fortes, denotam que a criança conhece bem a cor dos objetos.

1.9.2 A orientação e o processo de desenhar

Para fazer os desenhos que serviram de *corpus* para essa pesquisa, os participantes tiveram cinquenta minutos e uma folha de sulfite tipo A4 totalmente em branco. Eles poderiam pintar o desenho caso desejassem, foram disponibilizados lápis de cor, além do próprio material que traziam. Também poderiam usar a folha na horizontal ou na vertical, como lhes aprouvesse. A pergunta feita foi “*How is the English class?*”, escrita em cada folha pela PP. Lowenfeld e Britain (1970) indicam o eixo tríplice *nós-ação-onde* para motivar as produções dos alunos. Mesmo a PP não tendo indicado o *onde* na orientação para o desenho, ilustrar a sala em que as aulas ocorreram foi a primeira ideia que eles tiveram, o que indica que todos apresentaram forte relação com a realidade, visto que todas as aulas ocorreram dentro de ambientes fechados (sala de aula ou sala de vídeo). Isso pode ter acontecido também devido à semelhança entre a palavra inglesa “class”, presente na pergunta geradora, e a palavra “classe”, que remete à sala de aula física.

No capítulo 2, abordaremos o Programa Temático Baseado em Tarefas, como ele surgiu e como foi usado nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS: ORIGENS

O que se conhece como *Planejamento Temático Baseado em Tarefas* (PTBT doravante) consiste na junção de dois outros tipos de planejamentos, a saber: o *Planejamento Temático*, o qual é um dos braços do *Planejamento Baseado em Conteúdo* (ou PBC)¹ e o *Planejamento Baseado em Tarefas* (doravante PBT). Neste capítulo, será feito o seguinte percurso: inicialmente, uma discussão sobre planejamentos de cursos, a fim de clarificar o que alguns autores entendem por *planejamento*; em seguida, alguns apontamentos sobre o Planejamento Baseado em Conteúdo e sobre os Planejamentos Analíticos. Após isso, chegar-se-á ao PBT. Por fim, serão elencadas as diferentes definições de tarefas, assim como as tipologias usadas nessa pesquisa, para então ser falado sobre os critérios de seleção e gradação de tarefas.

2.1 O conceito de Interação

Neste trabalho, usaremos o conceito de interação desenvolvido por alguns autores, entre eles, Allwright (1984), Ellis (2003) e Vygotsky (1991[1984]).

Segundo Allwright (1984, p. 159), a interação não consiste apenas em uma ‘prática conversacional’, mas sim em um aspecto fundamental da pedagogia de sala de aula de línguas. Seria algo inerente ao ensinar línguas, “um aspecto inescapável da vida na sala de aula”² (ALLWRIGHT, 1984, p. 159). Interação, de acordo com o autor, é uma questão social, uma ‘coprodução’, a qual os alunos também devem gerenciar, e não só o professor. E, ao gerenciar a interação, o estudante está a gerenciar sua própria aprendizagem. A interação, de acordo com o autor, é uma “proposta conceitual e não metodológica”, isto é, está muito mais intrincada na pedagogia da sala de aula do que é uma metodologia que se escolhe para ensinar. Fazendo um paralelo com Almeida Filho (1993), podemos adicionar o conceito de interação de Allwright ao conjunto de conceitos

¹ Tradução livre de *Content-Based Instruction (CBI)*.

² Do original em inglês: “an inescapable and inescapably crucial aspect of classroom life”.

que o professor leva para a sala de aula quando ensina uma LE, constituindo sua Abordagem de Ensinar.

Barbirato, em sua tese, retoma parcialmente Ellis (2003), com o conceito de interação como “um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos” (BARBIRATO, 2005, p. 30). O conceito remete à ideia defendida por Vygotsky, de que o desenvolvimento da inteligência humana só ocorre por meio da interação social.

Entretanto entendemos aqui que a “negociação de significados”³ (ELLIS, 2003) pode ocorrer também entre texto e leitor. Afinal, o texto é construído não só pelo autor que o escreve, mas também pelo leitor, que o lê (GOODMAN, 1994, apud LEFFA, 1999). E, se o leitor constrói sentido ao ler o texto, então podemos dizer que há interação entre texto e leitor. Compartilhamos da visão de Rivers (1987), citada por Congmin (2013), segundo a qual

através da interação, os alunos podem aumentar o seu estoque de língua quando eles ouvem ou leem material linguístico autêntico, ou mesmo o *output* de seus colegas nas discussões, paródias, tarefas articuladas de resolução de problemas ou diários dialogados (CONGMIN, 2013, p. 25).

Assim, acreditamos que há interação também ao se ouvir ou se ler, e não só quando há produção linguística ou contato entre as pessoas. Muitas vezes, segundo Congmin (2013), em uma interação, aprende mais quem está ouvindo do que quem está a usar a LE.

Um elemento que altera a qualidade da interação é o tipo de atividade ou tarefa proposta. Dessa forma, alguns tipos de tarefas provocam maior interação do que outros, como veremos no item 4.4, “As tarefas no material”, no capítulo 4. O item 2.2, a seguir, versa sobre “Planejamento de cursos de línguas”.

2.2 Planejamento de cursos de línguas

Falar de planejamento logo no início deste capítulo já sinaliza um compartilhar da visão de Almeida Filho (2012) de que o PBC, o PBT e o PTBT supracitados consistem

³ Do original em inglês: “meaning negotiation”.

em tipos de *planejamento*⁴, e não de *abordagens* ou *métodos*, como afirmam alguns autores. Larsen-Freeman e Anderson (2011) afirmam que se trata de abordagens, embora eles os insiram em um livro sobre métodos. Richard e Rodgers (2001) afirmam que o PBC “se refere a uma abordagem ao invés de um método”⁵ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 219), e que por esse motivo, o PBC não traz nenhuma técnica ou atividade associada a ele. Snow (1991, apud LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011) os categoriza como métodos. Entende-se que essa discussão acerca de método e abordagem já foi muito discutida, mas é necessário lembrar que ela persiste até hoje.

Outro problema teórico incide no que o termo *tarefa* traz consigo. Para Nunan (1989) e Kumaravadivelu (1993, apud LARSEN-FREEMAN, ANDERSON, 2011), as tarefas se confundem entre metodologia e desenho de curso/conteúdo. Embora se entenda a possibilidade dessa mescla entre metodologia e desenho de curso, reforça-se que ensino temático e ensino baseado em tarefas estão mais relacionados a desenho de curso, são formas diferentes de se organizar um curso. Ensinar por meio de tarefas requer metodologia própria que não se resume apenas às tarefas propriamente ditas.

A seguir, ver-se-á como Richards e Almeida Filho veem a questão do planejamento de cursos de línguas, pois nessa pesquisa o curso *Fairy Tales*⁶ foi pensado segundo as visões de planejamento desses dois autores.

Richards (2005) afirma que, para se planejar um curso, é preciso seguir seis passos: 1. definir a ementa do curso⁷; 2. descrever os níveis de proficiência de entrada e de saída dos estudantes; 3. escolher o conteúdo do curso; 4. sequenciar o conteúdo e analisar o escopo; 5. planejar a estrutura do programa (*syllabus*), seus blocos ou unidades; e 6. definir o plano de sequência e de escopo. Em seguida, serão descritos cada um deles.

Primeiramente, é necessário elaborar a ementa do curso, com sua definição e objetivos. Ela se assemelha às ementas de cursos utilizadas no Brasil, mas a transcende, pois nesta geralmente não há especificação clara sobre os princípios norteadores do curso. Para definir a ementa, o autor sugere três perguntas: “Para quem é o curso?”, “Sobre o que é o curso?” e “Que tipo de ensino e aprendizagem tomará lugar no curso?”

⁴ Por esse motivo, optou-se por traduzir os termos *instruction*, *teaching* e *program* por *planejamento*.

⁵ Do original em inglês: “Content-Based Instruction refers to an approach rather than a method”.

⁶ A descrição detalhada encontra-se no capítulo 3 desta tese.

⁷ Ou o *rationale*. Segundo o autor, corresponde a “uma descrição breve escrita das razões para o curso existir, assim como da natureza do curso” (Tradução livre de RICHARDS, 2005, p. 145)

(RICHARDS, 2005, p. 145). É na ementa que a abordagem do curso transparece, ou seja, a(s) teoria(s) subjacente(s) a ele. Já a segunda fase consiste em fazer uma descrição dos níveis de entrada e de saída dos alunos, isto é, em que nível o programa vai começar e em que nível se espera que os alunos saiam. Alguns cursos usam guias de proficiência já estabelecidos, em que os níveis são descritos pormenorizadamente, como o *ACTFL* (*American Council of Teaching of Foreign Languages*) ou o mais usado no Brasil, o *CEFR* (*Common European Framework of Reference for Languages*).

O terceiro passo seria a escolha do conteúdo do curso, escolhe-se sua orientação, como será organizado, se por gramática, por função ou situação, por tema, por tarefa, habilidade, tópico ou gênero. Em seguida, surge o quarto estágio, o de determinar o escopo e a sequência. Escopo está relacionado à “extensão e profundidade de cobertura dos itens no curso”⁸ (RICHARDS, 2005, p.149). Ele abarca até que ponto ir em cada tópico estudado, em que grau de profundidade estudar cada um deles, assim como seus objetivos. A sequência, por sua vez, concerne à ordem de apresentação, a como encadear um tópico ao seguinte.

Existem diversas formas de sequenciar conteúdo, de acordo com Richards (2005), como ir do *simples para o complexo*, em *ordem cronológica*, *de acordo com a necessidade*, *como um pré-requisito para outro tópico ou habilidade*, *do todo para a parte ou da parte para o todo* e de forma *espiralada*. *Do simples para o complexo* geralmente envolve estruturas gramaticais mais simples, até que se alcance as mais complexas. A simplificação dos textos é um exemplo desse tipo de sequenciamento, geralmente empregada em níveis iniciantes. Entretanto, o que é mais comum de se encontrar nos materiais didáticos de inglês são textos escritos especialmente para se ensinar determinada estrutura ou tema.

Já com relação ao *sequenciamento por ordem cronológica*, pode ser aplicado, por exemplo, em um curso de produção escrita, em que se faz primeiramente o *brainstorming* ou *turbilhão de ideias*, depois o rascunho, a revisão e, por fim, a edição do texto. Em alguns cursos, pode-se sequenciar as habilidades de acordo com a ordem de aquisição da língua-mãe: *compreensão oral*, *produção oral*, *compreensão escrita* e *produção escrita*. Por sua vez, o sequenciamento pela necessidade leva em consideração o que é mais

⁸ Do original em inglês: “the breadth and depth of coverage of items in the course”.

importante para os alunos em seu contexto de atuação. Assemelha-se um pouco ao programa de Breen e Candlin (1980), sobre o qual será falado mais adiante (item 2.3).

O *sequenciamento baseado em pré-requisito* abrange aprender primeiro algo que servirá para executar outra ação em seguida, como, por exemplo, aprender alguns itens gramaticais antes da escrita de parágrafos. Além deste, há também os sequenciamentos *do todo para a parte e da parte para o todo*. O primeiro envolve escolher fazer uma análise geral primeiro para depois ir considerando os detalhes, como estudos sobre textos narrativos, por exemplo. O segundo implica exatamente no contrário, ou seja, em partir de unidades mínimas em direção do total, como em um curso que ensina como escrever parágrafos primeiramente, até se chegar a um texto argumentativo. Finalmente, o *sequenciamento espiralado* coteja a reentrada de itens, para que os alunos tenham diversas oportunidades de aprendê-los. Esse parece ser o Planejamento *Fairy Tales*, objeto desse trabalho.

Planejar a estrutura do curso é o quinto passo, e ela envolve dois subprocessos: selecionar um formato de planejamento e desenvolver os blocos instrucionais (as sequências didáticas). A seleção do formato se dá diante de diversos tipos de planejamentos, como o gramatical (ou estrutural), o lexical, o situacional, o funcional, o baseado em tópicos ou conteúdos, o baseado em tarefas, o baseado em competências, o baseado em habilidades, o baseado em gêneros (ou textos), ou o integrado⁹.

Ainda no quinto passo para o planejamento de curso, o desenvolvimento dos blocos instrucionais pode ser feito por meio de módulos ou de unidades. Os módulos consistem em sequências maiores e independentes, com conteúdo próprio, os quais englobam diversas unidades, sendo estas “um grupo de lições que é planejado em torno de um único foco instrucional”¹⁰ (RICHARDS, 2005, p. 165-166). Para uma boa unidade, é preciso levar em consideração alguns aspectos, como o tamanho, o sequenciamento interno, a coerência, o passo ou o tempo de realização das atividades e o resultado. Por fim, o sexto passo para a elaboração de um curso é a preparação do plano de sequência e de escopo, o qual consiste em criar tabela com os módulos ou unidades e seus conteúdos, assim como o tempo previsto para cada uma delas.

⁹ O planejamento integrado a que Richards (2005) alude é a base desta pesquisa: o PTBT, o qual mescla tema e tarefa em um mesmo planejamento.

¹⁰ Do original em inglês: “a group of lessons that is planned around a single instructional focus”.

Almeida Filho (2012) define planejamento como “um plano organizado de atividades de ensino cujos componentes se interligam internamente de maneira coerente uns com os outros e externamente com outros planejamentos de outros níveis” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 43). Para o autor, o planejamento não é o primeiro passo, pois antes de planejar é necessário conhecer o contexto onde o curso vai se inserir, assim como é fundamental pensar sobre o que é língua e linguagem humana e o que é ensinar e aprender LE; isso precisa ficar bem claro para o elaborador do curso, pois, entremeada a essas concepções, surgirá a abordagem de ensino do professor (ALMEIDA FILHO, 1993).

O planejamento pode ser feito *em serviço*, isto é, quando já há um planejamento anterior, mas por alguma razão, resolve-se mudá-lo; ou pode ser feito antes de o curso começar, o que se denominou de *planejamento pré-serviço*. Os primeiros são mais complicados, porque precisam levar em consideração aspectos externos ao curso, como uma necessidade de mudança por pressão de autoridades ou dos próprios professores, por exemplo. O planejamento do curso de contos de fadas para crianças, objeto dessa pesquisa, corresponde ao que Almeida Filho denominou de *planejamento pré-serviço*, pois o questionário foi preparado e aplicado cerca de nove meses antes do início das aulas. Além disso, a preparação do material também teve início cerca de sete meses antes de sua aplicação, sendo feitas algumas alterações no período entre a versão-piloto e a versão definitiva.

O autor fez, mais recentemente, outra classificação de planejamentos, apresentando três tipos: *linear*, *cíclico* e *evolutivo*. O primeiro seria o *planejamento linear*, o qual “representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 44). Em cada unidade então se trabalha um aspecto da língua de maneira isolada, o que torna o ensino superficial, visto que a língua não ocorre de maneira isolada, mas sim integrada. A abordagem gramatical (ALMEIDA FILHO, 1993) abarca planejamentos lineares por natureza. O autor traz, entretanto, uma versão *moderada* do planejamento linear, em que são inseridas unidades de revisão sistematicamente após algumas unidades, de modo a retomar o que foi ensinado. Essa versão é usada em materiais gramaticalistas audiolinguais, segundo o autor.

Já o segundo tipo, o *planejamento cíclico*, requer que se volte ao início, mas com uma ampliação gradual das unidades de trabalho; o autor afirma que esse planejamento possui duas características: a acumulação e a integração. Acumulação porque, à medida que há um aumento, há acúmulo de conhecimento, mas um acúmulo integrado, e não isolado, como no planejamento linear. No planejamento cíclico, há retomadas, mas sempre com expansão de conhecimento, de forma que a retomada de um item nunca será igual à primeira vez em que foi estudado, sempre haverá informações novas. No planejamento cíclico, o tema é um só, e não mais de um, como no planejamento evolutivo, tema do próximo parágrafo. De acordo com essa tipologia, o planejamento do curso *Fairy tales* pode ser considerado *cíclico*.

Tanto no planejamento linear quanto no cíclico, Almeida Filho (2012) enfatiza que não parece haver um esforço de se aprender a língua com um propósito maior que não seja a língua em si. Esse objetivo maior só pode ocorrer se o planejamento for *evolutivo*, ou seja, se o propósito for aprender a língua para algo que a transcenda, como aprender geografia (para iniciantes) por meio da LE, por exemplo, e, em seguida, aprender arte contemporânea (em um nível intermediário). Dessa forma, aprende-se a LE para expandir outros conhecimentos, indo além de aprender o idioma por si só.

A seguir, serão analisados planejamentos usados nesta pesquisa: o planejamento temático, o qual se insere no planejamento baseado em conteúdos (PBC), e o PBT, ambos parte da versão forte do ensino de línguas comunicativo (*CLT – Communicative Language Teaching*), de acordo com Howat (1984, apud LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011). Este afirma que, na versão forte, a língua é usada para aprender a própria língua, “a linguagem é adquirida *através* da comunicação”¹¹ (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p.131) e não *para* a comunicação, como a versão mais fraca do *CLT*. A seguir, serão trazidos o PBC e o ensino temático.

2.3 O Planejamento Baseado em Conteúdo (PBC) e o Planejamento Temático

O que se denomina de *PBC (Planejamento Baseado em Conteúdo)*¹², funciona como um termo mais amplo, cotejando outros, entre eles o ensino temático, foco deste

¹¹ Do original em inglês: “ language is acquired through communication”.

¹² Ou ainda *CBT (Content-Based Teaching)*.

trabalho. À versão britânica do PBC corresponde o *CLIL* ou *Content and Language Integrated Learning* (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011). Há diversos estudos que comprovam o sucesso do PBC, como Scott (1974), Collier (1989), Grandin (1993) e Wesche (1993, apud RICHARDS; RODGERS, 2001).

Alguns autores chegam a um ponto em comum ao definirem o PBC, como aponta Cassoli (2011): a LE ou L2 é usada para ensinar uma outra disciplina curricular, como matemática, ciências, entre outras, isto é, é usada como “meio de instrução”, é o “veículo usado para ensinar e adquirir conhecimento específico de uma disciplina”¹³ (CRANDALL, 1994, p. 2). Richards e Rodgers também usam a palavra “veículo” quando se referem à língua; para eles, esta funciona como “um veículo para aprender conteúdo” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 208).

No PBC, o “conteúdo é o ponto de partida ou o princípio organizador do curso”¹⁴ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 209), e a aprendizagem da língua é incidental. Para esses autores, por meio do PBC, é possível trabalhar as quatro habilidades de forma plena, essa visão integrada lhe é intrínseca: enquanto se ouve uma palestra, por exemplo, é possível tomar notas, tirar dúvidas perguntando algo a um colega e ler os *slides* da apresentação. Para os autores, a aprendizagem da língua é incidental em cursos baseados em conteúdo. Richards (2005) afirma que o planejamento de cursos baseado em conteúdo traz algumas vantagens como facilitar a compreensão, tornar as formas linguísticas mais significativas, alcançar as necessidades dos estudantes, motivando-os, além de permitir a integração das quatro habilidades e o uso de material autêntico.

Segundo Snow (2001), há três maneiras de se diferenciar os tipos de *PBC*. Primeiramente, pelo contexto: pode ser tanto de LE como de segunda língua (doravante L2). Em larga escala, o PBC parece ocorrer em contextos em que o inglês serve de L2 e não LE, como em países que acolhem grande número de estudantes estrangeiros, não-falantes de inglês, em imersão parcial ou total. Mas há também casos em que o curso de outro idioma é dado para falantes de inglês, nos países anglófonos; assim, o ambiente passa a ser de LE, uma vez que os estudantes anglófonos aprenderão francês, japonês, espanhol, alemão e até mesmo chinês fora dos ambientes naturais desses idiomas.

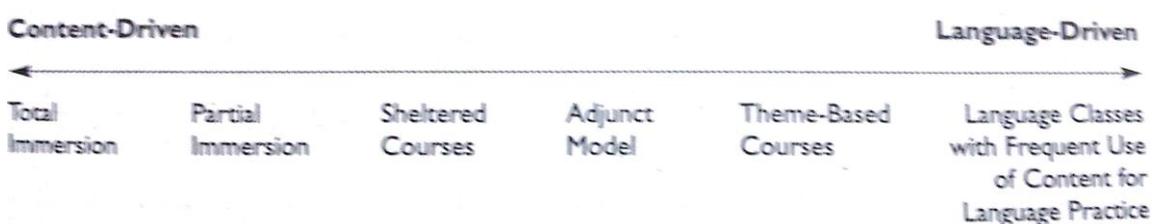
¹³ Do original em inglês: “medium of instruction” (...), “it is the vehicle for teaching and acquiring subject specific knowledge”.

¹⁴ Do original em inglês: “content is the point of departure or organizing principle of the course”.

A segunda forma de diferenciar o PBC é por nível instrucional. Há casos de *PBC* nos ciclos 1 e 2 do EF (1º ao 5º ano), assim como nos ciclos 3 e 4 (6º ano 9º ano), no ensino médio e nas universidades. Assim como o PBC proposto neste trabalho se direciona ao ciclo 1 do EF, há cursos dessa natureza para adolescentes e adultos em diferentes partes do mundo.

A terceira maneira de diferenciar o PBC é por meio do grau de ênfase na língua e no conteúdo que se quer dar. Met (1999, apud SNOW, 2001) traz um contínuo entre curso dirigido pelo conteúdo até curso dirigido pela língua, com diversas nuances entre eles. Na Figura 2, reproduzimo-lo:

Figura 2 – Contínuo entre ênfase no conteúdo e na língua no PBC



Fonte: Snow (2001, p. 305)

De acordo com a figura, o Ensino Temático é o que se encontra quase na extrema direita, pendendo então para um ensino mais dirigido pela língua, diferente dos estudos em imersão total, por exemplo, na extrema esquerda do contínuo, dirigido pelo conteúdo. Byrnes (2005) aponta algumas diferenças entre o *Currículo Baseado em Conteúdo* e o *Currículo Baseado em Língua*. Entre elas, afirma que o principal objetivo do *Currículo Baseado em Conteúdo* é a aquisição do conteúdo, enquanto no *Currículo Baseado em Língua* o principal objetivo é a aquisição da língua, das formas linguísticas. Além disso, no primeiro, o aluno é avaliado pelo conhecimento do conteúdo e não pelo que aprendeu sobre a língua, ou as habilidades que desenvolveu e o nível de proficiência que alcançou.

Semelhantemente, para Crandall (2012), o PBC pode ser dividido em três vertentes: uma mais *dirigida pelo conteúdo* (correspondendo à extrema esquerda do contínuo), outra mais *dirigida pela língua* (extrema direita) e uma terceira versão que ficaria entre as duas primeiras, a *adjunta* (localizada no centro do contínuo). A *versão dirigida pelo conteúdo* e a *versão dirigida pela língua* do PBC correspondem ao que Byrnes (2005) denominou de *versão forte* e *versão fraca* do PBC. A *versão dirigida pelo conteúdo*, ou *versão forte* do PBC, a da extrema esquerda no contínuo, é voltada para

estudantes com níveis linguísticos mais avançados, como nos casos da imersão parcial ou total, abrangendo também o *Planejamento de Conteúdo Abrigado (Sheltered-Content Instruction)*. Nela a disciplina é dada pelo professor específico do assunto, ou pelo professor de línguas, desde que este possua formação complementar em outra área de conhecimento. Diz-se *Planejamento Abrigado* porque a aula de línguas fica na aula de conteúdo, inserida, abrigada. O docente desse curso precisa ser sensível aos problemas que surgem em decorrência dos diferentes níveis linguístico-comunicativos dos estudantes, e procurar formas de amenizar isso por meio de adaptação da “linguagem de textos e tarefas e usar certos métodos familiares aos professores de línguas (demonstrações, imagens paradas ou em movimento, organização e apresentação de gráficos¹⁵ ou trabalho cooperativo)”¹⁶ (CRANDALL, 1994, p. 3). Esse curso não inclui os alunos nativos justamente por conter uma parte de língua que é dispensável a eles, então apenas estudantes estrangeiros participam do curso de Planejamento Abrigado.

O primeiro curso de *Planejamento Abrigado* surgiu na Universidade de Ottawa, no Canadá, em 1982, como alternativa ao ensino de línguas tradicional, a fim de ajudar os estudantes falantes de inglês a aprenderem francês e vice-versa (SNOW, 2001). Antes da aula, o professor falava um pouco sobre as palavras-chave e ensinava maneiras educadas de interrompê-lo para perguntar algo, se necessário. Pesquisas apontaram que estudantes de cursos abrigados se mostraram mais autoconfiantes e com um domínio do conteúdo tão bom quanto os alunos que se matricularam no mesmo curso, só que com falantes nativos. Além das universidades, é comum também, nos Estados Unidos, as escolas de ensino fundamental e médio oferecerem cursos Abrigados, como “Matemática em inglês como L2” ou “Estudos Sociais em inglês como L2”.

Já o *Planejamento Adjunto de Línguas (Adjunct Language Instruction)* tem esse nome porque é oferecido o curso de inglês de forma adjunta ou pareada ao curso da disciplina. Dessa forma, o curso adjunto e o curso da disciplina são ministrados separadamente, por diferentes professores, mas com os mesmos textos para discussão, sendo que o primeiro conta com materiais complementares voltados para aspectos linguísticos. Nesse tipo de curso, tanto alunos estrangeiros quanto nativos assistem à

¹⁵ Não só gráficos, mas também tabelas, quadros, objetos do cotidiano usados na sala com propósitos de ensino, mapas, linhas do tempo, diagramas (*graphic organizers*) (CRANDALL, 1994, p. 5).

¹⁶ Do original em inglês: “language of texts or tasks and use of certain methods familiar to language teachers (demonstrations, visuals, graphic organizers, or cooperative work)”.

disciplina específica juntos, o que exige dos estudantes estrangeiros uma maior proficiência na L2 para acompanhar a aula. Segundo Snow (2001), cursos de Biologia e História com inglês como L2, na modalidade Adjunta, foram dados em escolas de ensino médio na Califórnia e na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Nesta, os alunos podiam se matricular nos cursos de graduação e em cursos de inglês (para fins mais gerais) ou de Redação em inglês.

Por fim, a instrução *dirigida pela forma*, localizada na extrema direita do contínuo, é voltada para estudantes com níveis mais básicos do idioma; os Cursos Temáticos (*Theme-Based/Thematic Courses*) se encaixam nesse tipo. Nele são selecionados tópicos pertinentes a uma área do conhecimento, como “marketing”, ou então assuntos que fazem parte do próprio currículo escolar, como “poluição e meio-ambiente”, por exemplo (Crandall, 1994). Nesse último caso, nem é necessário buscar ideias externas sobre assuntos para a aula de língua: o próprio currículo já as traz. O objetivo do Curso Temático é fazer os alunos desenvolverem habilidades gerais da língua por meio de conteúdo relevante e interessante para eles. O ensino da língua então fica subordinado aos temas, é deles que surgirão as unidades de língua a serem trabalhadas (RICHARDS; RODGERS, 2001). Segundo Snow (2001), os temas proporcionam o conteúdo, e a partir deste são extraídas atividades de língua. O curso *Fairy Tales* é um exemplo de Curso Temático, assim como Xavier (1999), Barbirato (2005), Franceschini (2014), Emídio (2017).

Por meio do eixo do tema, a língua está conectada em um discurso, e não isolada em blocos, embora possa haver um curso temático voltado para uma habilidade apenas, segundo Richards e Rodgers (2001). Em algumas universidades, como a *Free University of Berlin*, o curso de línguas se organiza em torno de vários temas diferentes durante o ano letivo. Planejamentos Temáticos são geralmente organizados em tópicos, e podem ser sequenciados indo de temas mais gerais e acessíveis para temas mais técnicos, que demandem habilidades mais específicas de língua.

De acordo com Davies (2003), um ponto forte dos Cursos Temáticos é a flexibilidade, pois é possível elaborar unidades de acordo com a necessidade dos alunos. Segundo Crandall, os Cursos Temáticos podem ser de longo ou curto prazo, e são geralmente elaborados pelos professores de línguas. Quando de longa duração, são chamados de *Planejamento de Conteúdo Contínuo* (ou *Sustained-Content Instruction*)

(PALLY, 2000; MURPHY e STOLLER, 2001, apud CRANDALL, 2012), e podem durar até mesmo o semestre todo. O curso *Fairy Tales* pode ser considerado um curso de *conteúdo contínuo*, uma vez que sua duração foi relativamente longa, um ano letivo.

Mais recentemente têm surgido muitas ocorrências de Cursos Temáticos de inglês ao redor do mundo, mas poucos estudos têm sido feitos, comparando-os com o ensino tradicional. Yang (2009) cita um estudo quase-experimental feito com dois grupos de escola primária: um com planejamento gramatical e outro com planejamento temático, ambos com aprendizes turcos de inglês (ALPTEKIN, ERÇETIN, AND BAYY-URT, 2007, apud YANG, 2009). Nele foi concluído que os alunos do curso temático desenvolveram uma proficiência de inglês melhor do que aqueles que estudaram por meio do planejamento gramatical, nas habilidades de audição, leitura e escrita. Yang também reporta seu próprio estudo com crianças de 8 a 12 anos em Hong Kong, em contexto não-escolar, aprendendo inglês em um Curso Temático. Ele conclui que as crianças gostaram, acreditando ser mais integrado e organizado aprender por meio de temas.

Quanto ao papel do aprendiz no PBC, observa-se que é o de ser cada vez mais independente, entender como o aprendizado ocorre e tomar as rédeas desse processo. É um papel bem ativo, pois tem de lidar com *input* desconhecido e descobrir novas estratégias de aprendizagem o tempo todo. Richards e Rodgers (2001) apontam que nem sempre o estudante está preparado para tanta autonomia, e muitas vezes sente-se frustrado com isso e, por isso, acaba optando por voltar aos modelos mais tradicionais de cursos de línguas. O PBC exige muito do aluno, e bastante também do professor, o qual tem um papel mais amplo nesse tipo de curso, pois tem que ser não somente professor de línguas, mas também bem informado acerca de outras áreas do conhecimento para ensinar outro conteúdo. Além disso, segundo Richards e Rodgers (2001), ele precisa ser capaz de selecionar e adaptar, quando necessário, material para as aulas, preocupando-se sempre com o aluno como o foco do ensino e da aprendizagem. Para Larsen-Freeman e Anderson (2011), ele é o guia, ele conduz o aprendizado, tanto do conteúdo quanto o da língua, sendo que este vai sendo “sustentado” (*scaffolded*) ou apoiado pelo professor.

O material, no PBC, por sua vez, precisa ter dois atributos: ser autêntico, uma vez que isso parece trazer maior estímulo ao aluno; e ser compreensível. Neste ponto, faz-se um parêntese para explicar que cabe ao professor adaptá-lo, caso aquele esteja muito

difícil para o conhecimento dos estudantes. Isso pode ser feito de duas maneiras, de acordo com os autores: por simplificação linguística ou por redundância.

Richards e Rodgers (2001) apontam dois princípios a regerem o PBC. O primeiro deles é “as pessoas aprendem uma L2 de maneira mais bem-sucedida quando elas usam a língua como meio de adquirir informação do que como um fim em si mesma”¹⁷ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 207). Isto significa que o aluno aprende melhor a L2 quando precisa da língua para uma finalidade que ultrapassa aprender um novo idioma apenas. Isso pode incluir estudar uma disciplina em uma universidade estrangeira, como parte de programa de graduação ou pós-graduação, assim como fazer um curso de aprimoramento profissional em outro país. Já o segundo princípio do PBC seria o de que “o Planejamento Baseado em Conteúdo reflete melhor as necessidades dos aprendizes de aprender uma L2”¹⁸ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 207), o que quer dizer que é uma forma eficaz de o estudante aprender uma L2, já que a maior parte das pessoas a buscam para se aprimorar profissional ou academicamente.

Sendo um tipo de planejamento, o PBC faz uso de algumas técnicas e materiais, como o *dictogloss* (reescrita de texto escrito ou oral por meio de trabalho coletivo, do rascunho até a revisão), além dos organizadores gráficos – desenhos, diagramas, tabelas, colunas, teias ou cadeias (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011). O uso de *realia* (objetos ou materiais autênticos, como guias turísticos, mapas, folhetos de restaurantes, trajetos do trem ou metrô, anúncios e propagandas, etc.), na sala de aula, também é um recurso bastante utilizado no PBC.

Stoller e Grabe (1997, apud SNOW, 2001) propuseram uma base para o PBC, constituída dos seis “T”: *tema, tópicos, textos, linhas (threads), tarefas e transições*. O *tema* é a ideia central sobre a qual o curso se ergue; os *tópicos* funcionam como subunidades que tratam os temas com detalhes; os *textos* são as fontes de onde eclodem o tema e os tópicos. As *linhas* consistem nas ligações entre as unidades do curso, no caso de este ser baseado em vários temas. Geralmente são conceitos abstratos que fazem essas ligações, como, por exemplo, *responsabilidade*, ligando unidades sobre *direitos civis*, *poluição* e *índios americanos* (SNOW, 2001). O quinto “T” é de *tarefas*, aqui esse

¹⁷ Do original em inglês: “People learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself”.

¹⁸ Do original em inglês: “Content-Based Instruction better reflects learners’ needs for learning a second language”.

conceito surge de forma mais geral, como atividades realizadas ao longo do curso; ouvir palestras e fazer anotações, por exemplo. As *transições*, por fim, seriam ligações que trazem coerência nas unidades, entre os tópicos dentro de uma unidade ou entre as tarefas nos tópicos.

Nos últimos anos, as três diferentes modalidades do PBC – *Planejamento Abrigado*, *Planejamento Adjunto* e *Planejamento Temático* – têm sido mescladas, dependendo do contexto. Snow traz diversos projetos, como o da UCLA (Universidade da Califórnia), na Universidade de Minnesota, na *Brown University* e em universidade no Japão. Uma das críticas feitas ao PBC está relacionada ao fato de que não há uma preparação nos cursos de graduação para esse tipo de ensino, isto é, os docentes são preparados para ensinar língua e não outros tipos de conteúdo através da língua. Outra crítica é que a *Modalidade Adjunta*, em que o professor de línguas trabalha junto com o professor de conteúdo, parece, segundo Richards e Rodgers, algo “difícil de lidar e provável de reduzir a eficiência de ambos [os professores]”¹⁹ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 220).

Após uma explanação acerca do PBC e do Planejamento Temático, a seguir, será explicado o PBT, o segundo pilar que estrutura o PTBT.

2.4 Programas Analíticos

Como se pode associar, o PBC pode se encaixar no que se denominou *planejamento analítico*, ou seja, um planejamento que descarta qualquer elemento linguístico (palavra, estrutura, função, noção) como unidade de análise. Seu oposto são os planejamentos sintéticos, aqueles baseados em léxico, estrutura, noção, função, tópico ou situação. Estes trazem em si a noção de que se aprende imediatamente um item assim que é ensinado, de forma linear. Os planejamentos analíticos começaram a surgir quando se constatou que os planejamentos estruturais ou sintéticos não asseguravam o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, os alunos não aprendiam a usar comunicativamente as estruturas assim que elas eram ensinadas.

¹⁹ Do original em inglês: “unwieldly and likely to reduce the efficiency of both”.

Os planejamentos analíticos centram-se no sentido e não na forma, por isso não se pautam em aquisição de estruturas. Eles focam no *como* a LE é ensinada, e não no *o que* se ensina. O modelo analítico de currículo enfatiza o *processo* de aprendizagem, e não o *conteúdo*. Permite negociação de sentidos entre professor e alunos, e o docente não é o centro do processo, mas sim o aprendiz. Eles usam a *tarefa* como unidade de ensino e não disponibilizam os itens um de cada vez, mas sim vários itens ao mesmo tempo.

É importante notar que Wilkins (1978, apud LONG; CROOKES, 1991) classifica os planejamentos *Nocional*, *Funcional* e *Situacional* como *Analíticos*, embora Long e Crookes (1991) digam o oposto. A ideia desses últimos é defendida neste trabalho, pois também se entende que a esses tipos de planejamentos subjazem unidades linguísticas, embora de maneira disfarçada, sendo que são “usados tradicionalmente como veículos para planejamentos estruturais”²⁰ (LONG; CROOKES, 1991, p. 2). Os autores indicam três tipos de *Programas Analíticos*: o *Programa Procedimental (Procedural Syllabus)*, o *Programa de Processo (Process Syllabus)* e o *Programa Baseado em Tarefas (Task-Based Syllabus)*. A seguir, alguns detalhes serão trazidos sobre cada um deles.

O *Programa Procedimental* concretizou-se no *Projeto Bangalore*, de Prabhu e sua equipe, realizado de 1979 a 1984, em sete escolas de três cidades do sudeste da Índia, com crianças do ciclo 1 do EF. O *Malaysian Communicational Syllabus* (1975, apud RICHARDS; RODGERS, 2001), realizado na Malásia, também tem características do *Programa de Procedimentos*. Nesse tipo de programa, não há pré-seleção de itens linguísticos, nem de vocabulário ou estrutura, de forma que o objetivo é a realização das tarefas. Prabhu, no projeto desenvolvido na Índia, previa dois momentos na realização da tarefa: a *pré-tarefa*, em que ele explicava como ela deveria ser executada, para a classe toda; e a *tarefa* propriamente dita, geralmente realizada individualmente. Por fim, havia o *feedback* do professor em relação aos resultados alcançados. Long e Crookes (1991) apontam duas inovações desse tipo de programa: o não-tratamento dado ao *input* oferecido, ou seja, não havia modificação de acordo com o nível do aluno, ele era pouco ajustado na verdade. Além disso, havia também a ausência de *feedback* para com o erro no Programa Procedimental, isto é, as sentenças incorretas produzidas pelos estudantes eram aceitas, podendo ser ou não, em seguida, reformuladas pelo professor. Este nunca as rejeitava, para que a comunicação não fosse atrapalhada pelas correções. Os autores

²⁰ Do original em inglês: “have traditionally been used as vehicles for structural syllabuses”.

afirmam ser o *Programa Procedimental* de Prabhu semelhante à *Abordagem Natural* de Krashen (1982). Apesar de inovador, o projeto recebeu algumas críticas. Entre elas, a ausência de avaliação, assim como de uma análise de necessidades dos alunos, as tarefas são arbitrárias. Além disso, há a dificuldade em sequenciá-las. Também se critica no *Programa Procedimental* a ausência de foco na forma, para muitos, não só necessária como fundamental no ensino de línguas.

Já o *Programa de Processo* foi desenvolvido por Breen e Candlin na década de 1980. Seu foco era nos processos de aprendizagem, nos diferentes estilos de aprender; não na língua em si, mas no aprendiz. A palavra-chave aqui é *negociação*. O *Programa de Processo* leva em consideração o aprendiz, suas necessidades, permitindo grande flexibilidade e negociação, sendo natural então que os alunos escolham as tarefas que julguem mais relevantes para o seu aprendizado de LE. Contudo esse excesso de abertura é alvo de críticas; Long e Crookes (1991) destacam que esse tipo de planejamento “implica em uma redefinição de papéis e em uma redistribuição de poder e autoridade na sala de aula que seria radical demais e/ou culturalmente inaceitável em algumas sociedades”²¹ (LONG; CROOKES, 1991, p. 16). Se se pensar na cultura oriental, por exemplo, a qual não só respeita, como reverencia o professor, esse programa provavelmente não funcionaria.

Outra crítica feita ao Programa de Processo é que, como no Programa Procedimental, não há diretrizes sobre avaliação, além de ser necessária uma grande variedade de tarefas, para que os alunos possam escolher aquelas que preferem fazer; entretanto, na maioria dos casos, é inviável para o docente preparar um banco tão vasto de atividades. Além disso, os Programas de Processo trazem, de acordo com os autores, a falsa impressão de um alto nível de competência, tanto dos alunos quanto dos professores. Sem contar que seus criadores trabalhavam com um banco de tarefas, de forma que não havia um curso elaborado para um fim específico, o desenho do curso surgia conforme as aulas iam acontecendo, pois, segundo os princípios filosóficos, as escolhas feitas pelos alunos são fundamentais, pois só assim são capazes de atendê-los de forma plena. Há ainda, no *Programa de Processo*, a mesma dificuldade de sequenciar tarefas encontrada no *Programa Procedimental*. E também não há nenhum indício de

²¹ Do original em inglês: “implies a redefinition of role relationships and a redistribution of power and authority in the classroom that would be too radical and/or culturally unacceptable in some societies”.

foco nas estruturas linguísticas. Por fim, Long e Crookes mostram que não está claro qual teoria de ensino de L2 subjaz a esse programa, o que acaba por fragilizá-la. O terceiro tipo de Programa Analítico é o *Planejamento de Línguas Baseado em Tarefas* (ou *Task-Based Language Teaching*), mas, para este, abre-se o item a seguir, dada sua importância para essa pesquisa.

2.4.1 Planejamento Baseado em Tarefas – o que é tarefa

Para se pensar em um *Planejamento Baseado em Tarefas*, é preciso primeiramente pensar sobre o que é *tarefa*. Um dos primeiros autores a usar o termo foi Long, na década de 1980, trazendo a diferença entre tarefas realizadas por meio da língua, como fazer uma reserva de passagem aérea, e tarefas realizadas sem uso linguístico, como consertar uma cerca (Ellis, 2003). Outros autores (RICHARDS, PLATT & WEBBER, 1985; CROOKES, 1986; PRABHU, 1987, BREEN, 1989; NUNAN, 1989) estreitaram essa definição, afirmando que são *tarefas* aquelas que apenas requerem uso de língua. A partir disso, diversos autores começaram a definir o termo, mas esse é um conceito sobre o qual não há consenso absoluto.

O que é comum em quase todas as definições é o *foco no sentido*, embora haja alguns estudiosos que falem sobre tarefas com *foco na forma* (LONG, 1989; SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003), *tarefas pré-comunicativas* (BARBIRATO, 2005), ou ainda *tarefas focadas*, como será visto em seguida. O uso da língua em contexto também é característica da *tarefa*; Ellis (Op. cit.) afirma que qualquer aprendizado que ocorrer será incidental ao se realizar uma tarefa, já que o foco não deve estar na língua, mas sim no uso que se faz dela, o aluno é visto como um usuário da língua. O sentido de *incidental* aqui é semelhante ao proposto por Krashen (1982), isto é, inconsciente, não passando pela explicitação de regras da língua, ou seja, a tarefa não causaria *aprendizagem*, mas somente *aquisição*²².

Para Crookes (1986, apud RICHARDS; RODGERS, 2001), tarefa é “um bloco de trabalho ou atividade geralmente com um objetivo específico, realizado como parte de

²² Esses dois conceitos formam uma das cinco hipóteses de Krashen (1982) acerca do ensino de línguas; enquanto *aquisição* seria a “forma natural”, subconsciente, em que se “usa a língua para comunicação real”, *aprendizagem* é “saber sobre a língua”, (KRASHEN, 1982, p.26, de forma consciente, explícita.

um curso educacional, no trabalho, ou usado para extrair dados para uma pesquisa”²³ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 233). Ellis (2003) traz uma definição de tarefa bastante completa, a qual é transcrita a seguir:

tarefa é um plano de trabalho que exige que os aprendizes processem a língua pragmaticamente, a fim de alcançarem um resultado (...); exige que os aprendizes deem atenção primária ao sentido e façam uso de seus próprios recursos linguísticos (...); pretende resultar em uso de língua que traga uma semelhança direta ou indireta ao modo como a língua é usada no mundo real; (...) pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas e também vários processos cognitivos²⁴. (ELLIS, 2003, p. 16)

Dessa forma, *tarefa* é diferente de *exercício*. Este foca na forma, na língua; eis a diferença fundamental entre ambos. No exercício, "o aprender é intencional" (ELLIS, 2003, p. 3).

Almeida Filho e Barbirato (2000) estabelecem diferença entre *tarefa* e *atividade*, sendo esta um termo mais amplo que abrange, exercícios e tarefas, entre outros. Segundo os autores, “atividade é, pois, o termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula”. (ALMEIDA FILHO, BARBIRATO, 2000, p. 29). Toda tarefa é uma atividade, mas nem toda atividade é uma tarefa, porque esta é mais específica do que aquela.

Já o termo *atividade lúdica* foi usado no material *Fairy Tales* quando envolvia trabalhos manuais: recorte, colagem, ou plantio de feijões, ou ainda atividades com a língua, que não fossem consideradas tarefas nem exercícios. Skehan (2003) afirma que tem sido uma tendência, desde o início dos anos 2000, a aceitação de *tarefas com foco na forma*, ou seja, tarefas gramaticais, e das *tarefas focadas* (ELLIS, 2003). Essa visão não é compartilhada com a pesquisadora, entretanto, pois se entende que tarefas têm como característica o foco no sentido, então fica incompatível a visão de Skehan (2003). Barbirato (2005) também traz a diferença entre *tarefa*, *tarefa pré-comunicativa* e *exercício*, mas, como não é o foco dessa pesquisa, essa discussão não será aprofundada.

²³Do original em inglês: “a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research”.

²⁴Do original em inglês: “A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome (...) it requires the m to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources (...) to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world (...) can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.”

Para se realizar uma *tarefa*, é preciso usar a língua como se faz em situações fora da sala de aula. Isso se relaciona diretamente ao conceito de *autenticidade*, trazido pelo autor. Skehan (apud ELLIS, 2003) afirma que a autenticidade coteja “algum tipo de relacionamento com o mundo real”, uma vez que, mesmo que a tarefa não seja exatamente algo realizável fora do contexto da sala de aula – como descobrir a diferença entre duas figuras, por exemplo -, a linguagem usada para sua realização será semelhante à linguagem usada em atividades externas à sala de aula. Então se tem o “mundo real” relativizado.

Ainda a respeito de “mundo real”, Nunan (1989) classifica as tarefas em dois tipos: *tarefas pedagógicas e tarefas do mundo real*. Segundo o autor, as primeiras seriam aquelas para as quais não há correspondência na vida real, como uma tarefa de lacuna de informação, por exemplo. Já as segundas serviriam como um ensaio para atividades que serão feitas no mundo real, como saber deixar um recado por telefone, por exemplo. Skehan (2003), entretanto, aponta que uma das dificuldades envolvendo o conceito de tarefas envolve justamente esse conceito de *mundo real*. Para Skehan e Ellis, a tarefa do mundo real “traz uma semelhança, direta ou indireta, à forma com que a língua é usada”²⁵, enfatizando, portanto, a natureza da resposta pelo aprendiz, enquanto Long afirma que a tarefa do mundo real equivale a “coisas que as pessoas fazem no cotidiano” (SKEHAN, 2003, p. 2), aproximando-se mais da definição de Nunan descrita, o que destaca esse tipo de tarefa como dotada de autenticidade.

Voltando à diferença entre *tarefa* e *exercício*, a *tarefa* é aplicada no contexto de uso, tem um *significado pragmático* (ELLIS, 2003, p. 3), enquanto o *exercício* traz formas de língua específicas, limitando-se ao *significado semântico*. Na *tarefa*, o aluno se posiciona primeiramente como um usuário da língua, e qualquer aprendizado é incidental, enquanto no *exercício*, ele é visto como um “*learner*”, e o aprendizado é intencional. Sem dúvida, quando se realiza uma tarefa, também há a preocupação com que forma usar, mas é uma preocupação secundária, segundo o autor.

A tarefa pode envolver o uso de qualquer umas das quatro habilidades, como Ellis já confirmou, e não só a habilidade oral, como já afirmaram alguns autores (UR, 1981;

²⁵ Do original em inglês: “bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used” (SKEHAN, 2003, p. 2).

KLIPPEL, 1984; DAY, 1986; CROOKES; GASS, 1993, BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001, apud ELLIS, 2003). A seguir, encontra-se o Quadro 3 com os pontos em comum entre os conceitos de tarefas dados por diversos autores:

Quadro 3 – Características de tarefas

Características de tarefas	Autores
<i>Atividade ou parte de um trabalho ou ação, plano estruturado</i>	Long (1985), Richards, Platt & Weber (1985), Crookes (1986), Prabhu (1987), Breen (1989), Nunan (1989), Skehan (1996), Lee (2000), Skehan & Swain (2001), Ellis (2003), Bygate; Ellis (2003).
<i>Precisa de um resultado, resposta, senso de completude</i>	Richards, Platt & Weber (1985), Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996), Willis (1996), Xavier (1999), Ellis (2003).
<i>Objetivo específico</i>	Richards, Platt & Weber (1985), Crookes (1986), Prabhu (1987), Willis (1996), Bygate, Skehan & Swain (2001).
<i>Processo cognitivo</i>	Prabhu (1987), Ellis (2003).
<i>Foco no sentido</i>	Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996), Willis (1996), Xavier (1999), Lee (2000), Bygate, Skehan & Swain (2001), Ellis (2003), Barbirato (2005).
<i>Relação com o mundo real</i>	Skehan (1996), Ellis (2003), Barbirato (2005).
<i>Interação entre participantes</i>	Lee (2000), Xavier (1999), Barbirato (2005).
<i>Qualquer uma das quatro habilidades</i>	Ellis (2003).
<i>Possibilidade de foco na forma</i>	Long (1989), Loschky e Bley-Vroman (1993), Long; Robinson (1998); Skehan (1998), Barbirato (1999), Robinson (2001), Ellis (2003), Xavier (1999).

Fonte: Própria autora, adaptado de Ellis (2003, p. 4-5) e Skehan (2003, p. 2).

Embora os diversos autores se expressem de modos diferentes, parece que a definição de um complementa a dos outros. No Brasil, Xavier (1999) estudou e redefiniu o termo, a fim de abranger em seu *Programa*²⁶ *Temático Baseado em Tarefas* tanto aquelas com foco no sentido como também aquelas com foco na forma:

Tarefa é uma atividade que requer o envolvimento do aluno com o insumo oral e/ou escrito na língua-alvo, podendo ser ele de natureza gramatical ou não gramatical, com a finalidade de promover a compreensão, expressão e/ou negociação de significados nessa língua, conscientização gramatical e/ou raciocínio para que, então o aluno possa chegar a um produto final (i.e., uma resposta). (XAVIER, 1999, p. 34)

Barbirato (2005) resumiu *tarefa* como atividade que prioriza o sentido, sem utilização de “trilhos” para os alunos; com um eixo temático; centrada nos alunos – os quais precisam estar ativos. Segundo a autora ainda, a tarefa deve fazê-los pensar e oferecer oportunidade de retomada de insumo e negociação, além de proporcionar interação na língua-alvo, apresentar um resultado e ter semelhança com situações fora da sala de aula. A autora finaliza sua definição de tarefa como uma “unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo” (BARBIRATO, 2005, p. 217). Segundo a autora, a tarefa se insere em uma filosofia de ensinar ampla, sob a qual a tarefa se destaca diante de outras formas de ensino de LE.

Prabhu (1987) traz a noção de *tarefas* como focadas no significado, exigindo algum tipo de raciocínio, e que a atenção às formas linguísticas é apenas acidental. Ellis (2003, p. 72) define *tarefa* como “uma ferramenta para engajar os alunos na construção do significado, criando assim as condições necessárias para a aquisição da LE” e também como uma “atividade que focaliza primariamente o significado e o uso da língua-alvo”. A tarefa exige que os alunos sejam “usuários da língua”, que a usem para se comunicar, ainda que estejam em níveis iniciais de aquisição. Prabhu (1987) também afirma que a tarefa envolve sempre um ou mais processos cognitivos, embora nas tarefas que ele denominou de *lacuna de informação* e de *lacuna de opinião* isso não seja fundamental. Ellis concorda com Prabhu nesse quesito, para aquele autor, tarefas envolvem processos cognitivos como “seleção, raciocínio, classificação, sequenciamento de informação e transformação de informação de uma forma de representação para outra”²⁷ (ELLIS, 2003, p. 7). A visão de tarefas de Prabhu (1987) e Barbirato (2005) é corroborada aqui,

²⁶ Embora a autora use o termo *programa*, aqui preferimos o termo *planejamento*.

²⁷ Do original em inglês: “selecting, reasoning, classifying, sequencing information, and transforming information from one form of representation to another”.

principalmente porque destacam o foco no sentido, a aquisição incidental de língua e a língua-alvo posta em uso continuamente. De outra forma, não se entende como tarefa.

Ellis (2003) aponta duas formas de se usar tarefas comunicativas nas aulas de LE: como eixo organizador da aula ou como um apêndice dela, apenas incorporadas em uma linha tradicional de ensino. A primeira consiste no *Ensino de Línguas Auxiliado por Tarefas (Task-Supported Language Teaching)* e a segunda, no *PBT*. O *Ensino de Línguas Auxiliado por Tarefas* as traz como um apoio a um ensino tradicional, as tarefas são apenas um meio, dentre outros possíveis, de se ensinar língua; são ações comunicativas pontuais dentro de um curso tradicional de línguas. Tem como procedimento metodológico a sequência *APP – Apresentar-Praticar-Produzir*. Na *APP*, primeiramente o conteúdo é apresentado com exemplos, em seguida, praticado pelos alunos de forma controlada pelo professor, para finalmente ocorrer a *produção*, por meio de tarefas, entre outras atividades. Há críticas com relação a esse procedimento, mas não se entrará em detalhes, por não ser esse o foco desse trabalho. Já o *PBT* as coloca como um fim, elas são a base do curso, as unidades de ensino. Não representam a única forma de se concretizar a versão forte do Ensino de Línguas Comunicativo (ou *CLT*), mas são uma ferramenta poderosa para se ensinar línguas, especialmente em contextos de inglês como *LE*.

Para o material elaborado nesta tese, foi escolhido o *PBT*, pois constatamos que, neste tipo de planejamento, a comunicação, e não a forma, é a prioridade. Apesar disso, entretanto, sentimos a necessidade de acrescentar algumas *atividades* (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2010) ao *PBT* proposto, a fim de que houvesse procedimentos familiares às crianças, como recorte, colagem e pintura. Ademais, essas atividades acrescentadas visaram atender à necessidade do concreto que as crianças, como foi visto no capítulo anterior, demandam.

Ao pensar tarefas para crianças de seis anos, percebemos que é possível acrescentar um pequeno adendo à sua definição. Assim, ela deve ser focada predominantemente no sentido; apresentar um resultado, ***ainda que não seja diretamente em linguagem verbal*** (no caso de um desenho, por exemplo); deve ser relevante para a criança e apresentar alguma semelhança, ainda que mínima, com atividades externas à sala de aula. A tarefa para crianças deverá produzir insumo oral ou escrito, verbal ou ***pictórico***, pois se entende que o desenho também deve ser considerado resultado de uma tarefa.

Esclarecidas as diversas definições de *tarefa*, passa-se à discussão sobre o *Planejamento de Línguas Baseado em Tarefas*.

2.4.2 O Planejamento Baseado em Tarefas

O *Planejamento Baseado em Tarefas*²⁸ ou *Task-Based Instruction (TBI)*, consiste em um planejamento cuja unidade central, assim como no Programa Procedimental e no Programa de Processo, é a tarefa. Nele a forma é vista de forma incidental, ou seja, quando surge a necessidade de os alunos entenderem alguma estrutura. De acordo com Long e Crookes (1991), para se concretizar, é fundamental que seja feita primeiramente uma análise de necessidades do público-alvo, para que se descubram os *tipos de tarefas do mundo real* necessários. Após isso, eles apontam que se deve classificar as tarefas identificadas em diferentes *tipos*, como citam o exemplo do curso para comissários de voo, em que se sabe que é necessário servir café da manhã, almoço, jantar, petiscos e bebidas; tudo isso pode ser classificado como tarefas do tipo “servir comidas e bebidas”. Então, a partir daí, começa-se a pensar em diversas tarefas que auxiliarão na realização das tarefas do mundo real, que serão as *tarefas pedagógicas*. Interessante notar que esse exemplo dado pelos autores remete fortemente ao *inglês para Propósitos Específicos*, entretanto parece uma visão de certa forma “primitiva” do PBT.

Diversos autores mostraram ser a tarefa um meio positivo de ensino de LE. No Brasil, Barbirato (2005) usou um PBT com alunos iniciantes, e concluiu que

os resultados são positivos, confirmando assim nossa hipótese inicial de que este poderia ser um caminho mais efetivo para a criação de ambientes voltados para a aquisição, para o uso da língua e não apenas para o estudo da língua pela língua. (BARBIRATO, 2005, p. 206).

Há uma discussão com relação ao *PBT* sobre se seria possível se confundirem a metodologia e o conteúdo. Alguns autores afirmam que sim, o planejamento do curso e a metodologia se confundem, já que o foco não seria *o que* os alunos irão aprender, mas *o como* isso ocorrerá. Nessa linha de pensamento, a tarefa se tornaria o próprio método de ensino. Barbirato (2005) traz essa discussão, em que Nunan (1989) e Kumaravadivelu (1993) se manifestam a favor da metodologia como aspecto central do *PBT*, enquanto Ellis (2003)

²⁸ Tradução livre de *Task-Based Language Teaching (TBLT)*.

acredita que outras categorias como a escolha do conteúdo e a própria metodologia, ou seja, como trabalhar com as tarefas, sejam pontos essenciais do *PBT*. Skehan (1996) busca equilíbrio entre esses extremos, propondo que seja feita uma diferenciação entre planejamento e implementação do *PBT*. Já Almeida Filho (2012) afirma que planejamento e método são, juntamente com material didático (escolhido ou elaborado pelo professor) e avaliação, aspectos diferentes da Operação Global de Ensino de Línguas, e que todos esses quatro elementos são orientados por uma força maior, ou seja, pela abordagem de ensino. (ALMEIDA FILHO, 2012)

Segundo Richards e Rodgers (2001), alguns princípios regem o *PBT* acerca da natureza da língua(gem). O primeiro deles seria que “a língua é primariamente um meio de criar sentido”²⁹ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 226), isto é, o sentido é o centro desse tipo de ensino. O segundo princípio afirma que “múltiplos modelos de língua(gem) influenciam o PBT”³⁰, como o modelo estrutural, funcional e interacional.

O terceiro princípio que rege o *PBT* está relacionado à importância do léxico na aprendizagem de línguas. Segundo os autores, ao vocabulário – aqui entendido não somente como palavras soltas, mas também frases lexicais, rotinas pré-fabricadas e *collocations* - tem sido dada maior importância nos últimos anos, assim como muitas propostas baseadas em tarefas com essa ênfase têm surgido. O quarto e último princípio concerne à importância da conversação no *PBT*: para os autores, “a conversação é o foco central da língua e a pedra-chave da aquisição de línguas” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 226). De acordo com os autores, a conversação e as tentativas de se comunicar com o outro por meio da fala são a base do *PBT*. Para eles, a maior parte das tarefas existentes são tarefas que envolvem conversação.

Há sobretudo diversas críticas ao *PBT*. Uma delas está relacionada à limitação das pesquisas existentes: Long e Crookes (1991) afirmam que ou são feitas apenas em pequena escala, ou com metodologia questionável, ou ainda com interpretações alternativas. A verdade é que o uso do PBT na aula de língua estrangeira ainda é reduzido. Segundo Skehan, isso acontece porque os professores passam a ter um papel mais amplo, em que precisam estar prontos para o imprevisível e sair de sua zona de conforto (SKEHAN, 2003). E como não há trilhos (BARBIRATO, 2005) gramaticais a seguir, o

²⁹ Do original em inglês: “Language is primarily a means of making meaning”.

³⁰ Do original em inglês: “Multiple models of language inform TBI”.

docente precisa estar preparado, pois qualquer tópico pode surgir na aula. Outro problema é a sequenciamento no *PBT*, vários autores criam seus próprios critérios, de forma a não haver um único conjunto coeso, o que acaba os transformando em itens subjetivos. A questão da finitude das tarefas é outro ponto a ser considerado, pois, segundo Long e Crookes, nem sempre é fácil delimitar onde acaba uma tarefa e onde começa outra. Além disso, eles apontam que, justamente por ser um planejamento “relativamente estruturado” (LONG; CROOKES, 1991, p. 24), isso pode diminuir o grau de autonomia do aluno.

Por fim, a pouca adesão ao *PBT* também conta negativamente, já que os autores evidenciam que nenhum planejamento completo havia sido implementado até então, e “sujeito ao tipo de avaliação controlada e rigorosa”³¹ que eles julgavam necessária em 1991. Hoje essa crítica já foi superada, visto que há diversas pesquisas brasileiras sobre tarefas (XAVIER, 1999; SANTOS, 2003; HASS, 2004; BARBIRATO, 2005; ANDRIGHETTI, 2009; LUCE, 2009; HAUPT, 2010; PORCINO; FINARDI, 2012; FRANCESCHINI, 2014; EMÍDIO, 2017), além dos trabalhos realizados em outros locais do mundo, especialmente no continente asiático (CARLESS, 2002; JEON, I. J.; HAHN, J. N., 2006; MULLER, 2006; JEON, I. J., 2006, YANG, 2009), na Europa e América do Norte (GONZÁLEZ-LLORET, 2003; LINGLEY, 2006; O’DOWD; WAIRE, 2012) e no Oriente Médio (LOCHANA, M.; DEB, G., 2006; ACAR, 2006; MAI; NGOC, 2013, AHMADI, H.; NAZARI, 2014).

Skehan (2003) faz outra leitura dessa “pouca” adesão ao *PBT*: para ele, os professores passam a ter um papel mais amplo, em que precisam estar prontos para o imprevisível e sair de sua zona de conforto, da “estrutura do dia” (SKEHAN, 2003, p. 11). O autor traz outra restrição às pesquisas envolvendo esse tipo de planejamento. Sabe-se que os estudos envolvendo *PBT* abarcam, em geral, adolescentes ou adultos, com nível intermediário de inglês, e que, embora várias generalizações caibam a outros grupos e outros níveis que não esses, há que se ter cuidado com elas, especialmente ao se estudar grupos diferentes desse padrão, como crianças, por exemplo.

O autor também dá um panorama dos estudos de *PBT*, dividindo-os em quatro grandes vertentes: *psicolinguística*, *sociocultural*, *cognitiva* e uma voltada para tarefas

³¹ Do original em inglês: “subjected to the kind of rigorous, controlled evaluation”.

com foco na *estrutura*. A vertente *psicolinguística* tem como principal representante Long e suas ideias sobre negociação de sentido e *recasting*. Essa abordagem de estudos recebeu críticas de Aston (1986), o qual acredita que o excesso de necessidade de negociação de sentido pode irritar os alunos. Foster (1998) também critica essa vertente, ao indicar que não ocorre tanta negociação de sentido na sala de aula real quanto ocorre nos experimentos laboratoriais. Já Lyster (1998) crê que os *recasts* não são tão comuns assim e que, quando dados aos alunos, estes às vezes nem os percebem, e, se isso não ocorre, eles não são incorporados no discurso.

Já na linha de pesquisa *sociocultural*, o foco não está mais na negociação de sentido, mas sim no *como* os alunos constroem sentido juntos. Skehan aponta Lantolf e Swain como autores que trabalham dentro da visão sociocultural, a qual remete à teoria da ZDP de Vygotsky, já explicada no capítulo 1. A terceira vertente é a *cognitiva*, a qual foca nos processos psicológicos que ocorrem enquanto se realiza a tarefa, que, segundo Skehan, são três: a análise de como as fontes de atenção são usadas durante o feito da tarefa; a influência das características da tarefa na performance e o impacto de diferentes condições para se completar tarefas. Skehan se posiciona nessa linha de pensamento. Aqui também se estuda como a performance é influenciada pelo seu planejamento.

A quarta vertente que Skehan aponta é a das tarefas *focadas na forma*. Essa vertente tem ganhado força, dando um novo contorno ao *PBT*, mas, ao mesmo tempo, afastando-se do conceito inicial de tarefa, com relação ao foco no sentido. O autor retoma Ellis ao elencar três tipos de tarefas com foco na forma: as tarefas de produção baseadas na estrutura, tarefas de compreensão e tarefas de aumento de consciência. Além das quatro vertentes, Skehan aponta que faltam pesquisas sistemáticas acerca do possível impacto das diferenças individuais na performance das tarefas. Ele também aponta alguns outros autores que criticam o *PBT* por este dar demasiada importância ao que se denominou *tarefas referenciais*, ou seja, “tarefas que enfatizam a transmissão e troca de informações”³² (SKEHAN, 2003, p. 3). Há quem critique também o fato de muitas pesquisas com *PBT* serem de natureza quantitativa; esse olhar enfoca o laboratório como local de pesquisa, o que sinalizaria um grande deslocamento da realidade.

³² Do original em inglês: “tasks which emphasize information transmission and exchange”

Para melhor compreender o que é o *PBT*, é necessário que sejam discutidas algumas definições de *tarefa*, tema do próximo item.

2.4.3 Algumas tipologias de tarefas

Diversos autores criaram tipologias de tarefas, como Candlin (1987), Legutke e Thomas (1991), Willis (1996, 2007) e Prabhu (1987). Pica, Kanagi e Falodum (1993) criaram categorias de análise baseadas na psicolinguística para qualquer tipo de tarefa. Ellis (2003), embora não proponha tipologia, faz uma resenha crítica sobre alguns tipos delas. A seguir, será feita uma exposição das tarefas propostas por Willis (1996, 2007) e por Prabhu (1987), assim como da resenha feita por Ellis (2003).

A tipologia de Willis é dividida em sete tipos: *tarefas de listagem*, *tarefas de ordenação e organização*, *tarefas de combinação*, *tarefas de semelhanças e diferenças*, *tarefas de resolução de problemas*, *tarefas de troca de experiências pessoais* e *tarefas criativas*. As *tarefas de listagem* (*listing tasks*) envolvem listas, que embora a própria autora afirme parecerem um tanto monótonas (WILLIS, 1996), dão margem a muita conversação, ao ter que explicá-las. Envolvem *brainstormings*, e seu produto pode ser a lista em si ou um mapa mental (*draft mind map*). A autora traz vários exemplos, como elaborar uma lista de qualidades necessárias para uma profissão específica, como professor ou primeiro-ministro (WILLIS, 1996, p. 149).

O segundo tipo, as *tarefas envolvendo ordenação e organização* (*ordering and sorting tasks*), abarca quatro processos: *sequenciar* itens, eventos ou ações em ordem lógica ou cronológica; *gradar* itens de acordo com gostos pessoais; *categorizar* ou *classificar* itens, de acordo com categorias dadas ou não. O resultado é um conjunto de dados agrupados de acordo com critérios específicos ou criados pelos estudantes. Willis aponta exemplos, como uma reescrita de notícia de jornal, em que se deve colocar os eventos em ordem cronológica (*sequenciar*); colocar em ordem de importância o que é necessário para passar em um teste de direção (*gradar*); classificar afirmações dizendo se concorda, discorda ou se está indeciso (*categorizar*); classificar de alguma maneira a comida que se come diariamente (*classificar*).

Segundo Willis e Willis (2007, p. 85), as *tarefas de combinação* (*matching tasks*) são muito adequadas para “verdadeiros iniciantes, que precisam de muita exposição antes

de terem que falar por si mesmos”³³ (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 85), segundo Willis e Willis (2007). Uma das vantagens de se usar as *tarefas de combinação* seria a “exposição muito rica da língua na segurança de um formato bem fixo e definido”³⁴ (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 89).

As *tarefas envolvendo semelhanças e diferenças (comparing tasks)* são aquelas para detecção de pontos convergentes e divergentes. Podem se apresentar de três formas: por meio de *combinações*, a fim de se encontrar pontos específicos, relacionando-os uns com outros (*matching*); por meio da detecção de *semelhanças*; ou por meio da detecção de *diferenças*. A autora exemplifica as tarefas de semelhanças e diferenças com ouvir uma descrição de um acidente de carro e escolher a imagem que descreve melhor o ocorrido (*matching*); comparar duas notícias sobre um mesmo acontecimento, de diferentes fontes; analisar as diferenças na educação de vários países; descobrir as diferenças entre duas figuras ou dois finais de história.

As *tarefas envolvendo resolução de problemas (problem solving tasks)* envolvem análise de problemas baseados em situações reais ou hipotéticas, previsões ou tomadas de decisão em estudos de caso, problemas de lógica. Exigem raciocínio dos estudantes, são desafiadoras e, por isso, trazem satisfação ao serem resolvidas. Dar um final para uma história, resolver um problema de lógica, responder a uma carta do leitor são alguns exemplos desse tipo de tarefa.

As *tarefas envolvendo troca de experiências pessoais (sharing personal experiences tasks)* trazem em si um aspecto social forte, pois, segundo a autora, é uma atividade que se faz o tempo todo. Envolve compartilhar vivências narrando, descrevendo, explicando atitudes, opiniões, preferências e reações. Por serem muito abertas, são mais difíceis de serem realizadas na sala de aula, requerem uma competência linguística maior na LE, por isso, são mais indicadas para alunos em níveis intermediários e avançados no idioma. Falar sobre suas preferências e descobrir quem tem as mesmas, ou explanar sobre um presente de grande valor sentimental são tarefas deste tipo.

Por fim, Willis descreve as *tarefas criativas (creative tasks)*. São também chamadas de *projetos*, por isso mais complexas, envolvendo geralmente algumas das

³³ Do original em inglês: “real beginners who needs lots of exposure before having to speak themselves”.

³⁴ Do original em inglês: “a very rich exposure to language within the security of a tight and well-defined framework”.

tarefas anteriores. Implicam em expressão de criatividade, e o trabalho em equipe é fundamental, em duplas ou grupos maiores. Seu resultado geralmente é apreciado por um público além dos próprios estudantes, e sua realização pode durar de um dia todo a algumas semanas. Willis exemplifica *tarefas criativas* com a apresentação de uma peça teatral, pintar um quadro; fazer um experimento de ciências; escrever um diário, poema ou peça; visitar locais, conversar com pessoas fora da escola. A tipologia de Willis parece uma das mais abrangentes, por isso, foi feita larga utilização dela no material didático elaborado.

Ellis (2003) faz uma resenha sobre algumas distinções fundamentais relacionadas a tarefas. A primeira delas consiste em mostrar o que são *tarefas não focadas* e *tarefas focadas*. Nas *tarefas não focadas*, são dadas oportunidades de se comunicar de maneira geral, estimulando os alunos a escolherem uma série de formas, mas nenhuma específica. Já as *tarefas focadas* objetivam produzir língua usando uma forma específica, por exemplo, uma estrutura gramatical. Elas teriam duplo objetivo: estimular o uso da língua – como as *não focadas* também o fazem –, mas usando uma estrutura pré-determinada. Alguns autores as chamam de *tarefas gramaticais*, como já dito; Ellis também as denomina *tarefas de aumento de consciência*. O autor afirma também que elas são uma das formas de lidar com os erros dos alunos. Constituem tarefas em si e podem ser usadas como tarefa principal ou tarefa de continuidade (*follow-up task*) e que, nelas “uma característica linguística é transformada no tópico da tarefa” (ELLIS, 2014, p.95). As *tarefas de aumento de consciência* devem surgir, segundo o autor, a partir da observação do professor quanto às formas inadequadas usadas pelos estudantes durante a realização da tarefa anterior, ele deve estar atento a isso para definir como será a *tarefa de aumento de consciência*.

Já a diferença entre *tarefas de uma via* (*one-way tasks*) e *tarefas de duas vias* (*two-way tasks*) está apenas na quantidade de pessoas envolvidas em sua realização: se ela for realizada por uma pessoa apenas ou por duas pessoas ou mais. Ambas são classificadas como *tarefas com lacuna de informação*, que serão explicadas mais adiante. A *tarefa de uma via* é feita individualmente, enquanto na *tarefa de duas vias*, todos os participantes precisam interagir para completá-la. Ele exemplifica a tarefa de uma via com um *listening-and-do*, a ser realizado individualmente, e a tarefa de duas vias, com uma tarefa intitulada “*The same or different*”, em que dois estudantes descrevem cada um os seus objetos, a fim de encontrarem semelhanças e diferenças entre eles. Skehan (2003) reporta

o resultado do estudo de Pica e Doughty (1985), segundo o qual as tarefas de duas vias acarretam maior mudança conversacional do que as tarefas de uma via.

As tarefas também podem ser *abertas* ou *fechadas*. São *abertas* quando não apresentam uma resolução única, havendo a possibilidade de mais de uma resposta correta. Ellis afirma que há graus maiores e menores de abertura da tarefa, citando uma em que haveria a liberdade de se escolher o tópico de discussão, ou seja, seria mais *aberta*, enquanto outra que já traria o tópico a ser discutido seria menos *aberta*. Enquadram-se neste tipo a maior parte das *tarefas de lacuna de opinião*, de Prabhu. Já as tarefas *fechadas* são aquelas que têm uma única resposta correta “ou uma de um conjunto de soluções finito e pequeno” (ELLIS, 2003, p. 89). Neste tipo, encaixam-se as *tarefas de lacuna de informação*, como um “*same-or-different*”, por exemplo. Ele ainda faz uma distinção entre tarefas *separadas* (*split*) e *divididas*³⁵ (*shared*), afirmando que pode haver mesclas, como tarefas *abertas-separadas*, *abertas-divididas*, *fechadas-separadas* e *fechadas-divididas*. Para facilitar a compreensão, ele dá um exemplo de tarefa *aberta-separada* e *fechada-separada*. A *aberta-separada* seria uma em que cada estudante preencheria um mapa de uma cidade, de acordo com seu gosto particular, e depois juntos decidiriam sobre o melhor plano de cidade; é aberta, mas foi executada inicialmente de forma separada. Já a *fechada-separada* seria uma em que a cada estudante fossem dadas pistas sobre o possível culpado de um roubo, e eles teriam que trocar essas informações para juntos descobrirem o culpado. Long (1989 *apud* Ellis, 2003) afirma que as tarefas *fechadas* trazem mais negociação do que as tarefas *abertas*, porque, nestas últimas, os estudantes não teriam tanta motivação para continuar em um tópico que fosse mais difícil, abordá-lo-iam de forma breve, enquanto na tarefa *fechada* ele seria, de certa forma, “forçado” a cumpri-la, por exigência da própria tarefa, ainda que fosse difícil.

Ellis também retoma Wendel (1997, *apud* ELLIS, 2003) ao se referir ao planejamento *off-line* e *online* de tarefas, o que se conhece como *tarefas planejadas* e *tarefas não-planejadas*. As primeiras ocorrem quando se dá tempo aos estudantes para planejarem antes de executarem a tarefa. Já as *tarefas não-planejadas* são aquelas em que o planejamento e a execução são concomitantes, isto é, o aluno não tem tempo de planejar, ele a realiza instantaneamente, assim que ele lê seu enunciado.

³⁵ A tradução é livre, portanto, de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Prabhu (1987), por sua vez, ao coordenar o notável *Projeto Bangalore*, descreve três tipos de tarefa: a *tarefa de lacuna de informação (information-gap activity)*, a *tarefa de lacuna de opinião (opinion-gap activity)* e a *tarefa de lacuna de raciocínio (reasoning-gap activity)*. A *tarefa de lacuna de informação* seria aquela que implica troca de “informação de uma pessoa para outra – ou de uma forma para outra – ou de um lugar para outro” (PRABHU, 1987, p. 46). Corresponde à *tarefa referencial* a que Skehan (2003) alude. Cita como exemplo uma tarefa em que cada pessoa da dupla tem uma parte da informação e precisa dividi-la com seu colega, para recuperar o todo, como uma figura incompleta. Ou ainda preencher ou quadro com informações de um texto. Neste tipo de tarefa, há pouca negociação de sentido, uma vez que é naturalmente fechada.

Já a *tarefa de lacuna de opinião* é aberta por natureza; nela, os participantes expressam “uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma dada situação” (PRABHU, 1987, p. 47). Isso pode se concretizar em uma discussão sobre determinado tema ou em escrever um final para uma história. Não há resposta correta ou incorreta; por isso, o professor não deve esperar respostas iguais. Por haver muita negociação de sentidos neste tipo de atividade, Prabhu vê como um pouco mais complicado empregá-la com aprendizes iniciantes, já que estes precisam de um “senso de segurança” (PRABHU, 1987, p. 47) que surge mais comumente com tarefas fechadas. Por isso, a *tarefa de lacuna de opinião* produz melhores resultados com alunos de nível avançado, segundo o autor. Porém, o alto grau de imprevisibilidade desse tipo de tarefa faz com que o aluno tenha um pouco mais de dificuldade em lidar com ela.

O terceiro tipo é a *tarefa de lacuna de raciocínio*, um meio-termo entre as duas primeiras, porque não é tão aberta nem tão fechada; nem tão controlada, nem muito fora do controle, como a de *lacuna de opinião*. Prabhu escolheu a *tarefa de lacuna de raciocínio* como o principal tipo de tarefa para seu projeto. Ela abrange, para sua completude, alguma forma de raciocínio, como “inferência, dedução, raciocínio prático ou uma percepção de relações ou padrões”. (PRABHU, 1987, p. 46). O autor cita como exemplos analisar o horário de um professor com base em horários de uma aula específica, ou ainda decidir qual alternativa é a mais barata ou a mais rápida para se chegar a um determinado lugar, usando um mapa como referência. Para Prabhu, a vantagem da *tarefa de lacuna de raciocínio* é que ela ultrapassa a transferência de informação da tarefa de lacuna de informação, pois exige de fato uma análise por parte dos estudantes. Prabhu

afirma que, se a tarefa ficar difícil, deve ser explicitada passo a passo pelo professor, para que os alunos consigam fazê-la.

A *tarefa de lacuna de raciocínio* também seria mais vantajosa, segundo o autor, porque equilibraria a qualidade da apropriação da resposta pelo aluno, enquanto na tarefa de lacuna de informação, a informação veiculada não passa por seu crivo pessoal, o que faz com que seja menos prazerosa de ser feita, porém mais “segura”, no sentido de amparar mais o estudante. Em contrapartida, a de *lacuna de opinião* seria o extremo contrário: um alto grau de apropriação, já que se trata de opinião, sentimento, e conseqüentemente traz mais prazer, porque o aluno se sente valorizado ao ter sua opinião ouvida. Mas, ao mesmo tempo, traz um baixo grau de segurança para ele, pois falar de si traz o desconhecido para dentro da tarefa. Outra vantagem da *tarefa de lacuna de raciocínio* apontada por Prabhu é que ela é amparada pela “lógica, aritmética e formas diagramáticas” (PRABHU, 1987, p. 51), que em si constituem outras linguagens, as quais auxiliam os estudantes a realizá-la.

Alguns autores (Pica; Kanagi; Falodum, 1993, apud ELLIS, 2003) engendraram categorias para distinguir tarefas com base na psicolinguística, relacionadas à hipótese da interação. São quatro as categorias de análise: a *relação interactante*; a *exigência de interação*; *orientação de objetivo* e as *opções de resultado*. A *relação interactante* traz quem tem a informação a ser trocada e quem precisa dela para cumprir a tarefa: dessa forma, a tarefa pode ser de *uma via* ou de *duas vias*. Com relação à *exigência de interação* entre os participantes, ela pode ser *opcional* ou *obrigatória*, isto é, pode ser que, para a tarefa ser cumprida, não precise de interação entre os participantes, como em uma tarefa de resolução de problemas, por exemplo, em que o aluno pode resolver sozinho. A terceira categoria de análise é a *orientação de objetivo*, ou seja, a tarefa será *convergente* se os participantes precisarem concordar com o resultado, ou *divergente*, caso não seja necessário que concordem. Para Long (1989, apud SKEHAN, 2003), as tarefas convergentes propiciam mais negociação de sentido do que as divergentes.

Por fim, há as *opções de resultado*, as quais podem ser *abertas* ou *fechadas*; *abertas* se houver mais de uma resposta correta, e *fechadas*, caso haja apenas uma. Os autores trazem como exemplo cinco tipos de tarefas: do tipo *jigsaw*³⁶, de lacuna de

³⁶ A tarefa do tipo *jigsaw* (GEDDES; STURTRIDGE, 1979, apud BYGATE, 2006), também chamada de *tarefa de transferência de informação*, divide-se em três fases: na primeira, os alunos divididos em quatro

informação, de resolução de problemas, de tomada de decisões e de troca de opiniões. O Quadro 4 foi traduzido de Ellis (2003, p. 215) e resume como as categorias trazidas por Pica et al podem ser aplicadas a diferentes tarefas:

Quadro 4 – Categorias de análise de tarefas baseadas na psicolinguística de Pica, Kanagy e Falodum (1993)

Tipo de tarefa	Relação interactante	Exigência de interação	Orientação de objetivo	Opções de resultado
<i>Jigsaw</i>	Duas vias	Sim	Convergente	Fechada
Lacuna de informação	Uma via ou duas vias	Sim	Convergente	Fechada
Resolução de problemas	Uma via ou duas vias	Opcional	Convergente	Fechada
Tomada de decisões	Uma via ou duas vias	Opcional	Convergente	Aberta
Troca de opiniões	Uma via ou duas vias	Opcional	Divergente	Aberta

Fonte: Ellis, 2003, p. 215.

Skehan (2003) lembra a classificação de Samuda sobre *tarefas de construção de conhecimento (knowledge-constructing tasks)* e as *tarefas ativadoras de conhecimento (knowledge-activating tasks)*. As primeiras estão relacionadas com a produção de novas formas, enquanto as segundas, com estruturas já conhecidas pelos alunos, promovendo o que Skehan chamou de *saliência* (SKEHAN, 2003, p. 9).

Após esse panorama com as diversas nomenclaturas para tarefas, no próximo item, será discutido sobre como alguns autores veem a seleção e a sequenciamento/gradação de tarefas, aspecto bastante relevante para um planejamento de curso de línguas baseado em tais unidades de ensino.

2.4.4 Sequenciamento/gradação de tarefas

grupos, realizam atividade de leitura ou audição, da qual cada grupo possui partes que se complementam. Na segunda fase, os alunos se reagrupam, trocando, colhendo informações e encontrando uma solução para o problema proposto, para que, no terceiro momento, os grupos a exponham para a classe toda.

Uma das críticas feitas ao PBT é a dificuldade em selecioná-las e sobretudo gradá-las/sequenciá-las (XAVIER, 1999; SKEHAN, 2003). Será trazida a visão de alguns autores acerca da gradação/sequenciamento de tarefas.

Segundo Prabhu (1987), a sequenciamento pode ocorrer baseada em alguns fatores: o primeiro deles seria a *informação trazida*, ou seja, a quantidade e tipo de informação afetando a dificuldade. O segundo fator seria o *raciocínio* necessário; aqui entram o número de passos ou de operações cognitivas – cálculo, dedução, inferência – fundamentais para se realizar a tarefa. Quanto mais operações, mais complexa será. O terceiro fator seria a *precisão*, isto é, quanto maior a precisão da tarefa, mais difícil ela se torna. Um quarto fator que altera a sequenciamento das tarefas, de acordo com o autor, é a *familiaridade com restrições*, a saber, o grau de conhecimento de mundo e de familiaridade com os propósitos e restrições da tarefa: quanto mais se conhece sobre o assunto, mais fácil ela será. Por fim, o *grau de abstração* também pode influenciar na complexidade da tarefa, ou seja, trabalhar com conceitos é mais difícil do que com nomes de objetos ou ações. Apesar desses quesitos, Prabhu também afirma que as tarefas do *Projeto Bangalore* foram sequenciadas baseadas em um “juízo de senso comum de crescente complexidade” (PRABHU, 1987, p. 39), por mais que algumas pesquisas apontem caminhos. O autor foi colocando as tarefas anteriores dentro das subsequentes, ou acrescentando mais informações, ou ainda estendendo o tipo de raciocínio feito na tarefa anterior para torna-las mais difíceis. Na Figura 3, encontra-se um organograma desses critérios.

Figura 3: Critérios para sequenciamento de tarefas, segundo Prabhu (1987)



Fonte: própria autora.

Já para Nunan (1989), a sequenciamento deve levar em consideração três fatores: o *insumo*, o *aprendiz* e a *própria tarefa*. Ao se considerar o *insumo*, o autor mostra uma série de subfatores, como 1. *Simplicidade ou complexidade gramatical*, em que sentenças mais simples como coordenadas seriam aprendidas primeiro; 2. *Tamanho do texto*: textos mais curtos seriam mais simples do que textos mais longos; 3. *Densidade proposicional*: quanto de informação o insumo contém e a extensão em que ela é recuperada; 4. *Quantidade de vocabulário de baixa frequência*: quanto mais palavras pouco utilizadas, mais complexo será o insumo; 5. *Velocidade dos textos falados e o número de falantes envolvidos*: ou seja, se for muito rápido ou se tiver vários falantes, ficará mais complexo; 6. *Nível de explicitação da informação*: textos com informação mais explícita seriam mais fáceis do que aqueles com informação implícita; 7. *Estrutura do discurso e clareza com que é assinalada*: parágrafos com a ideia principal no começo seriam mais simples do que outros com a ideia diluída no meio; 8. *Sequência cronológica ou não-cronológica de fatos*: seguir a ordem temporal seria mais fácil do que quando a informação está desordenada; 9. *Quantidade de suporte contextual*: se há fotografias, desenhos, tabelas, gráficos: a compreensão fica mais fácil do que se houver apenas texto verbal; 10. *Tipo ou gênero textual*: haveria uma gradação de dificuldade, partindo-se de descrições, instruções e narrativas, até se chegar a discussões abstratas ou com expressão de opiniões;

grau de abstração do assunto: em que o concreto seria em tese mais simples que o abstrato. Aqui o próprio autor faz uma ressalva, pois a abstração depende do grau de conhecimento do aprendiz sobre o assunto.

Já os fatores relacionados ao *aprendiz* são aqueles que ele traz consigo para resolver uma tarefa. São oito: o *conhecimento prévio* (*background knowledge*), com todas as experiências anteriores acerca de determinado tema. É importante e depende do conhecimento de mundo que se tem armazenado na memória, pode tornar a tarefa mais ou menos fácil. Os outros fatores do aprendiz que podem simplificar ou tornar mais complexa uma tarefa são os pontuados por Brindley (1987, apud NUNAN, 1989, p. 102): *confiança* (quão confiante está o aprendiz para executar a tarefa); *motivação* (quão motivadora é a tarefa) *experiência de aprendizagem anterior* (quanto o aprendiz já tem de experiência em aprender, se é suficiente para ele realizar a tarefa); *ritmo de aprendizagem* (se o aprendiz consegue lidar com o material de aprendizagem, se a tarefa é divisível em subpartes); *capacidade observada nas habilidades da língua* (se o aprendiz tem capacidade na habilidade que está sendo avaliada na tarefa); *consciência/conhecimento cultural* (se há algum conhecimento cultural ou temático envolvido na realização da tarefa); e finalmente *conhecimento linguístico* (quanto conhecimento da língua o aprendiz tem e se é o necessário para realizar a tarefa).

Por fim, fatores inerentes à *própria tarefa* também podem causar maior dificuldade para sua realização, de acordo com Nunan, tais como *relevância* (a tarefa é relevante para o aprendiz? É significativa?); *complexidade* (Quantos passos tem a tarefa? Qual a complexidade da instrução?); *quantidade de conhecimento de mundo necessário* (quanto conhecimento de mundo a tarefa exige do aprendiz? Quanto de atividade preliminar é permitido para apresentar a tarefa?); *quantidade de ajuda disponível ao aprendiz* (quanta ajuda o aprendiz tem do professor, de outro aprendiz ou do material? Qual o nível de tolerância do interlocutor com relação ao erro?); *processabilidade de língua da tarefa* (a linguagem exigida pela tarefa está de acordo com a capacidade de processamento do aprendiz?); *grau de precisão gramatical/apropriação contextual* (quanto a tarefa exige de língua padrão do aprendiz? Qual o efeito desejado no interlocutor? Ele espera precisão?); e *tempo disponível* (quanto tempo o aprendiz tem para realizar a tarefa?). Foi feito um organograma para a melhor visualização dos critérios, na Figura 4.

Figura 4 – Critérios para sequenciamento de tarefas, segundo Nunan (1989)



Fonte: própria autora (a partir de NUNAN, 1989).

Ellis (2003), por sua vez, traz também critérios para sequenciar tarefas. Para ele, alguns são embasados em pesquisas, enquanto outros são intuitivos. Podem ser divididos em: relacionados ao *insumo*; às *condições da tarefa*; ao *processo de realização da tarefa* e aos *resultados da tarefa*. Os critérios relacionados ao *insumo* são semelhantes aos de Nunan; já os relacionados às *condições da tarefa*, o autor afirma terem sido negligenciados pelos *task-designers* (NUNAN, 1989).

Esses critérios relacionados às *condições da tarefa*, por sua vez, devem ser considerados sob três aspectos: *as condições que influenciam a negociação de sentidos*, *as exigências da tarefa e o modo do discurso*. Quanto às *condições que influenciam a negociação de sentidos*, é preciso considerar que tarefas de uma via, por exemplo, cotejam menos negociação de sentido, enquanto as tarefas de duas vias requerem maior negociação, e, por isso, levam mais tempo para serem realizadas, o que alteraria sua complexidade. Quanto às *exigências da tarefa*, referem-se à sua singularidade ou dualidade, isto é, se ela exige um único produto final ou se traz dentro de si uma subtarefa, adicionada à tarefa principal. Se for única, é mais simples, caso seja dual, fica mais complexa. Finalmente quanto ao *modo do discurso*, este pode ser monológico ou dialógico. Skehan e Foster (1999, apud SKEHAN, 2003) concluíram em sua pesquisa que tarefas dialógicas promovem maior precisão e complexidade, enquanto tarefas monológicas causam maior fluência. Entretanto Ellis (2003) ressalta que, intuitivamente, tarefas dialógicas seriam mais fáceis ou simples do que as monológicas. Aqui se pode relacionar isso com a ideia vygotskiana de ZDP, já exposta no capítulo 1, uma vez que o aluno mais capaz ajudaria o menos capaz a executar a tarefa, o que de certa forma “elevaria” o nível daquele que não sabe fazer por si só. Entretanto a aprendizagem também ocorre quando se faz uma tarefa individualmente; nesse caso, há a ajuda do professor e não de um colega mais capaz, então a ideia de ZDP permanece. Baseados nessa teoria então, conclui-se que não existe tarefa mais ou menos fácil do ponto de vista da dialogicidade, uma vez que esta sempre ocorrerá, com um colega ou com o próprio professor.

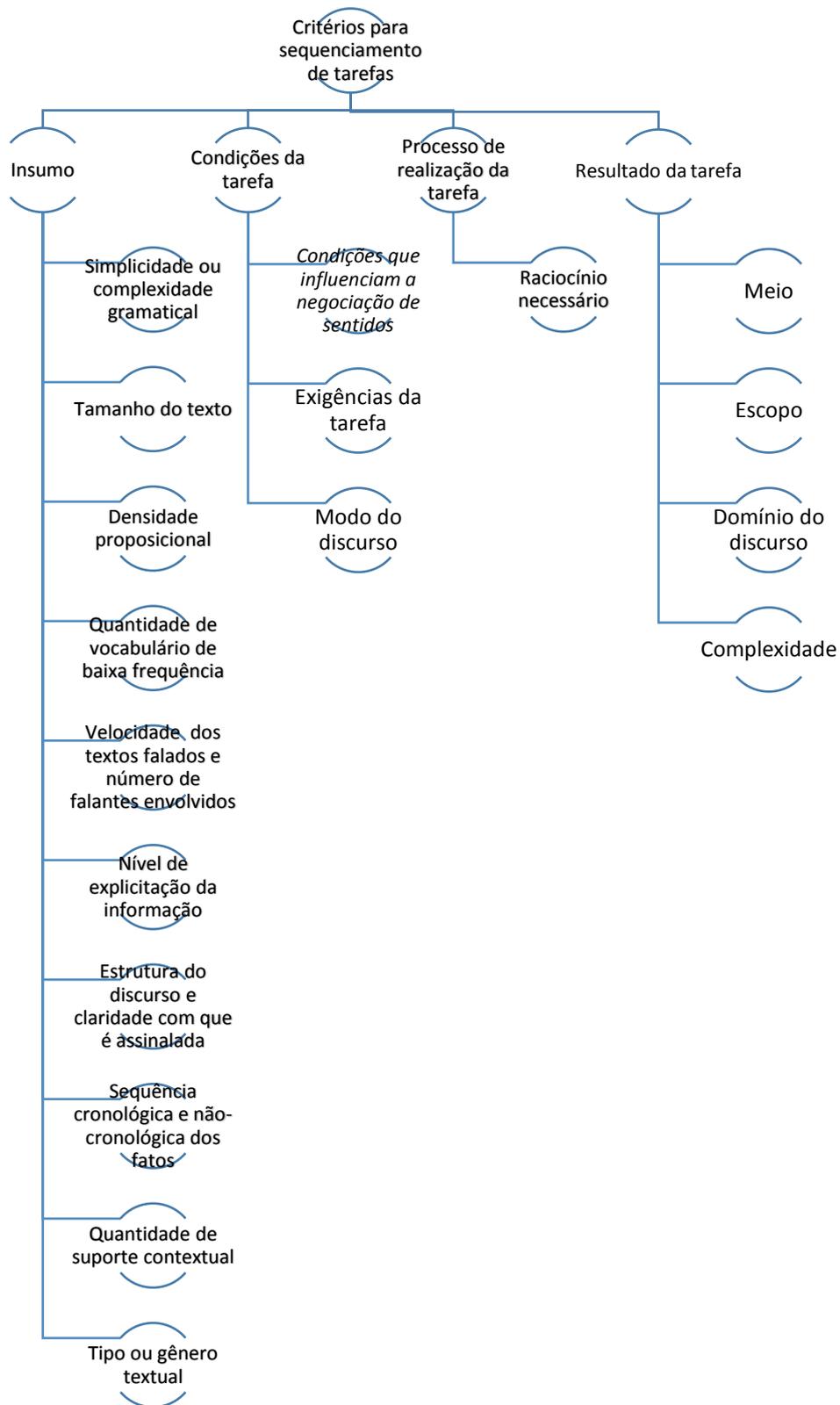
O terceiro critério que Ellis (2003) elenca é o *processo de realização da tarefa*: o raciocínio necessário; Prabhu faz uma gradação de seus três tipos de tarefa, ao dizer que as tarefas de lacuna de informação são mais fáceis do que as de lacuna de raciocínio, que, por sua vez, são mais fáceis do que as tarefas de lacuna de opinião. Para Prabhu, “a ‘distância’ entre a informação dada e a informação alcançada como produto, isto é, o

número de passos envolvidos na dedução, inferência ou cálculo, é uma medida da dificuldade relativa das tarefas” (ELLIS, 2003, p. 225), isto é, quanto mais atividades cognitivas envolver uma tarefa, mais complexa ela será.

Por fim, o autor traz critérios relacionados ao *resultado da tarefa*, subdivididos em *meio*; *escopo*; *domínio do discurso*; e *complexidade*. O *meio* do resultado será mais simples se for pictórico (um mapa ou um desenho, por exemplo) ou escrito, e mais complexo se for oral, principalmente se houver apresentação pública do resultado. Ellis afirma que as tarefas com resultado pictórico são de compreensão ao invés de produção, mas essa ideia não é compartilhada aqui, pois se entende que, embora sejam de compreensão, exigem um produto, ainda que não-linguístico; então se pode afirmar que são de compreensão e também de produção. O autor afirma que devem ser usadas tarefas de compreensão com aprendizes iniciantes, “os quais não conseguem falar ou escrever na L2 até que tenham desenvolvido algum tipo de competência na L2” (ELLIS, 2003, p. 226).

Quanto ao *escopo do resultado*, não há pesquisas, mas apenas a intuição de que tarefas fechadas, com uma resposta correta, seriam mais simples do que as abertas, para as quais não haveria uma única resposta. Para o *domínio do discurso* também faltam pesquisas, fica só a especulação de que listas e descrições seriam mais fáceis do que classificação e narração, as quais, por sua vez, seriam mais simples do que instruções ou argumentos. Ellis faz uma ressalva, ao afirmar que a complexidade dependerá do nível de detalhamento exigido no resultado da tarefa. A complexidade da tarefa, por fim, resume-se ao tipo de resultado: se apenas uma decisão simples, ou se julgamentos multifacetados, que trazem contribuições de outros aprendizes. Novamente o autor enfatiza a questão da precisão: quanto mais precisa a exigência do resultado, mas complexo ele será. A seguir, o organograma desses critérios, na Figura 5.

Figura 5 – Critérios de sequenciamento de tarefas, segundo Ellis (2003)



Fonte: própria autora (a partir de ELLIS, 2003).

Richards e Rodgers (2001), por fim, afirmam que a sequenciamento de tarefas deve ocorrer de acordo com o grau de dificuldade delas. E que essa dificuldade depende de vários fatores, como *a experiência prévia do aluno, a complexidade da tarefa, a linguagem exigida para a sua realização e o grau de apoio ou suporte disponível*, porém não entram em detalhes. Skehan, ao abordar o tema “sequenciamento de tarefas”, usa um quadro baseado em Nunan e Candlin, o qual foi reproduzido na Figura 6.

Figura 6 – Critérios para sequenciamento de tarefas, segundo Skehan (1996)

Code complexiv
Cognitive complexity
Cognitive processing
Cognitive familiarity
Communicative stress
Time pressure
Modality
Scale
Stakes
Control

Fonte: Skehan (1996)

Segundo o autor, a *complexidade do código (code complexitiy)* está relacionada a dificuldades lexicais e sintáticas da língua. A *complexidade cognitiva (cognitive complexity)*, por sua vez, remete ao conteúdo, sendo possível deixar a tarefa mais fácil, por meio de aporte visual, por exemplo, ou mais difícil, ao serem adicionados elementos surpresa à tarefa. A *complexidade cognitiva* abarca dois aspectos: o *processamento cognitivo (cognitive processing)* e a *familiaridade cognitiva (cognitive familiarity)*. O *processamento cognitivo* se traduz na “quantidade de computação online que é exigida enquanto se realiza uma tarefa” (SKEHAN, 1996, p. 52), ou melhor, o tempo que se tem para pensar enquanto a tarefa está sendo feita. Já a *familiaridade cognitiva* se relaciona com “a extensão em que a tarefa desenha soluções prontas” (SKEHAN, 1996, p. 52).

Já a *tensão comunicativa (communicative stress)*, segundo Skehan, é a maior área de ajuste enquanto a tarefa está sendo realizada. Relaciona-se com uma pressão exercida por alguns fatores, como *pressão de tempo (time pressure)*, *modalidade (modality)*, *escala (scale)*, *suporte (stakes)* e *controle (control)*. A *pressão de tempo* equivale ao tempo dado para se fazer a tarefa. *Modalidade* se refere à oposição entre fala/escrita e

audição/leitura. Falar ou ouvir causam mais pressão do que ler e escrever, segundo Ellis (1987, apud SKEHAN, 1996). *Escala* abarca o número de participantes e de relações envolvidas na realização de uma tarefa. O *suporte* remete ao apoio ou ao cuidado com relação à língua durante a realização de uma tarefa; será baixo quando não houver problema em errar, e será alto o *suporte* nos casos em que não for permitido errar durante a realização da tarefa. O *controle*, por fim, concerne à quantidade de influência que se exerce sobre a própria tarefa, como fazer perguntas para esclarecer dúvidas e diminuir a velocidade do *input* recebido, por exemplo, ou ainda negociar sentidos. Quanto maior o controle exercido sobre a tarefa, menor a dificuldade em realizá-la, e vice-versa. Um exemplo seria o exame *TOEFL*, sobre o qual o estudante não tem o menor controle, uma vez que não há como fazer perguntas ou pedir para ouvir o áudio novamente. Segundo Skehan (1996), se o sequenciamento for feito corretamente, não haverá nem tarefas muito fáceis, sem desafios e sem ganhos na interlíngua, nem muito difíceis, com excesso de esforço cognitivo para a expressão de ideias simples.

Como se pôde ver, há diversas visões de como sequenciar tarefas, elas foram úteis no planejamento das unidades. Serão retomados no capítulo da análise dos dados. Em seguida, chega-se finalmente ao Planejamento Temático Baseado em Tarefas.

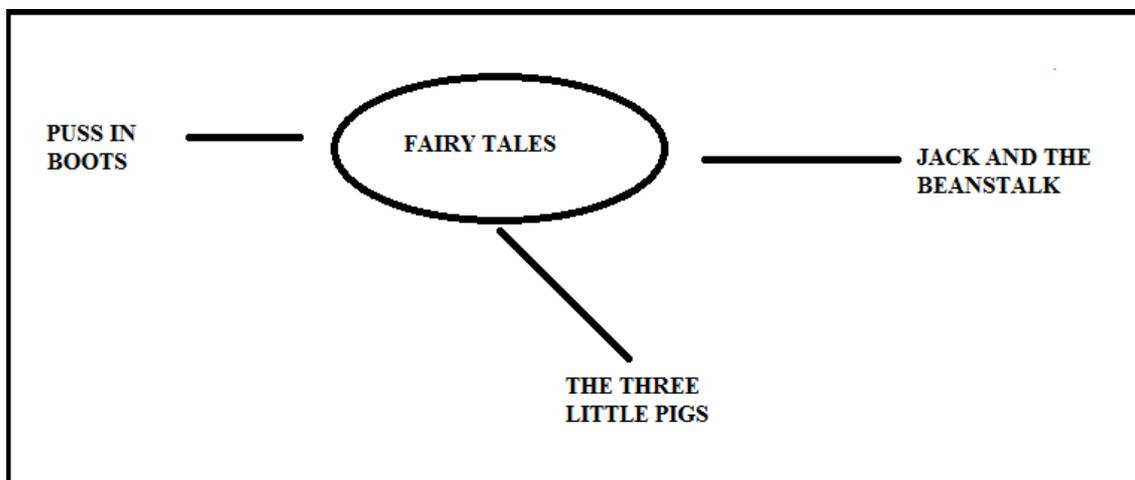
2.5 Planejamento Temático Baseado em Tarefas

O que se conhece como PTBT corresponde à junção dos dois tipos de planejamento descritos anteriormente: o *Planejamento Temático* e o *Planejamento de Línguas Baseado em Tarefas (PBT)*. O termo PTBT começou a ser usado no Brasil por Xavier (1999) e desde então começaram a surgir outras pesquisas envolvendo PTBTs. Xavier (1999), em sua tese de doutorado, criou um *PTBT* para o sexto ano e o aplicou. Barbirato (2005) também elaborou um PTBT para o primeiro ano de um curso de Letras; Franceschini (2014) produziu um PTBT de Português como LE para graduandos e pós-graduandos; Emídio (2017) produziu um PTBT para alunos do Ensino Médio Técnico. Não foram encontradas pesquisas de outros países com esse enfoque duplo tema/tarefa.

Xavier (1999) afirma que o PTBT tem como proposta “trabalhar com temas vinculados ao contexto social imediato dos alunos para que o ensino de inglês possa tornar-se significativo e relevante para suas vidas” (XAVIER, 1999, p. 126). Esse tipo de planejamento visa ensinar a LE por meio de temas do interesse dos estudantes, de maneira

comunicativa, por meio de tarefas. Na Figura 7, encontra-se o conteúdo programático do curso.

Figura 7 – Rede temática do curso *Fairy Tales*.



Fonte: própria autora.

Nesta pesquisa, o tema escolhido para ser desenvolvido o material foi “contos de fadas”, dada a familiaridade das crianças com relação ao assunto. Afinal que criança não ouve histórias contadas ou lidas pelos pais, irmãos, professores? Além disso, as histórias usadas foram escolhidas pelos alunos por meio de um questionário³⁷.

Este capítulo versou sobre algumas definições do conceito de *tarefa*, sobre os planejamentos que originaram o *PTBT* – o *Planejamento Baseado em Conteúdo* e o *Planejamento Baseado em Tarefas* –, além de algumas tipologias de tarefas. Também foram abordados critérios de seleção e gradação de tarefas, segundo alguns autores. No capítulo seguinte, será explicada a metodologia utilizada neste trabalho.

³⁷ Será descrito no capítulo 3.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa está inserida no paradigma *qualitativo*, já que foram usados diversos parâmetros de análise, e não códigos fixos e pré-determinados. Isso é o que Cançado (1994) chamou de *observação não-estruturada* da sala de aula: uma visão do conjunto, sob seu ponto de vista funcional. Cunha (2007) chamou de *observação assistemática*, pois nela o observador não tem nada pré-determinado para observar. Tanto uma quanto outra remetem à *pesquisa etnográfica*, assunto a ser desenvolvido em seguida.

Brown (2006) retoma Richards e Cook, ao enumerar algumas características da pesquisa qualitativa, tais como a

observação naturalística e não-controlada, [o fato de ser] subjetiva, sob a perspectiva de quem está dentro, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva, orientada pelo processo, válida, com dados ‘reais’, ‘ricos’ e ‘profundos’, não-generalizável, [envolver] estudos de caso particulares, [ser] holística, e admitir uma realidade dinâmica. (BROWN, 2006, p. 487).¹

Trazemos o Quadro 5, baseadas em Brown (2006), o qual será explicado em seguida.

Quadro 5 – Pesquisa qualitativo-exploratória, baseado em Brown (2006)

<i>Método de análise de dados</i>	Interpretativista
<i>Descrição de variável</i>	Definição de variável
<i>Geração de teoria</i>	Formador de hipótese
<i>Raciocínio</i>	Indutivo
<i>Contexto</i>	Natural
<i>Perspectiva</i>	Êmica

Fonte: Brown (2006). Tradução da própria autora.

¹ Do original em inglês: “Naturalistic and uncontrolled observation; subjective; close to the data; the ‘insider’ perspective; grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive, and inductive; process-oriented; valid; real; ‘rich, and ‘deep’ data; ungeneralizable; single case studies; holistic; assumes a dynamic reality”.

Pode-se observar que uma das características da pesquisa qualitativa é ser um estudo *indutivo* ou *formador de hipóteses*, já que não traz em si hipóteses iniciais. O pesquisador deve nesse tipo de pesquisa, fazer “todo o esforço para manter a mente aberta e formar hipóteses sobre o que está acontecendo apenas depois de muitas observações de vários tipos”² (BROWN, 2006, p. 485). A perspectiva *ênica* também é a adotada aqui, pois nela o destaque é a perspectiva dos participantes, e, como a professora-pesquisadora (doravante *PP*) foi uma das participantes, engajando-se ativamente, como professora da turma, pode-se dizer que a pesquisa tem esse caráter. O contexto *natural*, por sua vez, ao invés do contexto *controlado* da pesquisa quantitativa, indica que existe o uso de fala espontânea e, portanto, não-controlada pelo pesquisador.

Continuando a analisar o quadro, a pesquisa é *interpretativista*, pois se baseia na interpretação subjetiva do pesquisador. Burns (2009) afirma que a pesquisa qualitativa depende da habilidade do pesquisador em interpretar os dados. Ressalta-se que, embora seja *interpretativista*, a pesquisa conta com cálculos numéricos, a diferença é que ela não tem a estatística como principal eixo na análise dos dados. Com relação à descrição de variáveis, a pesquisa se enquadra na *definição de variáveis*, pois não havia variáveis importantes antes de os dados serem coletados e analisados, elas não foram pré-definidas, mas definidas de acordo com o avanço do trabalho.

A pesquisa qualitativa, segundo Brown, deve seguir quatro padrões de consistência, os quais se procurou seguir no presente trabalho: *dependabilidade*, *confirmabilidade*, *credibilidade* e *transferabilidade*. A *dependabilidade* diz respeito “a quaisquer condições de mudança diretamente relacionadas às pessoas e coisas que se está estudando e a quaisquer modificações feitas no desenho do estudo durante o seu progresso” (BROWN, 2006, p. 494)³. De acordo com o autor, a *dependabilidade* pode ser de certa forma comparada à *confiabilidade*, na pesquisa quantitativa.

O segundo padrão é a *confirmabilidade*, a qual garante que o pesquisador disponibilize os dados em sua totalidade, para eventualmente poderem ser analisados por outros pesquisadores. Corresponde ao conceito de *replicabilidade* na pesquisa quantitativa. Isso será possível com as transcrições dos vídeos e o acesso ao diário de

² Do original em inglês: “every effort to keep an open mind and form hypotheses about what is going on only after a great many observations of various sorts.”

³ Algumas mudanças feitas no material serão consideradas na análise dos dados (capítulo 4).

Do original em inglês: “any shifting conditions directly related to the people and things they are studying and any modifications they have made in the design of their study as it has progressed.”

pesquisa da PP. Já a *credibilidade* indica que “os pesquisadores maximizaram a precisão de suas definições e as caracterizações das pessoas ou coisas sob investigação”⁴ (BROWN, 2006, p. 495). Brown afirma que esse é um conceito similar à *validade interna* da pesquisa quantitativa. Essa credibilidade pode ser maximizada com a *triangulação*, em que três perspectivas são levadas em consideração (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Nessa pesquisa, há o comprometimento de triangular os instrumentos, ou seja, as gravações em vídeo, o diário de pesquisa da PP, a entrevista com o professor de inglês (doravante PI), os questionários e os desenhos, como será descrito no capítulo 4.

O último critério, a *transferabilidade*, “requer que os pesquisadores descrevam tão bem o desenho da pesquisa, o contexto e as condições que os leitores possam decidir por si mesmos se as interpretações se aplicam a outro contexto familiar a eles”⁵ (BROWN, 2006, p. 494). Ela se assemelha à *generalizabilidade* da pesquisa quantitativa. Ao seguir esses quatro critérios, procurou-se obter maior confiabilidade, dentro dos padrões estabelecidos por Brown.

Larsen-Freeman e Long afirmam que a pesquisa qualitativa é *etnográfica* por natureza, e que “os pesquisadores não testam hipóteses, mas ao invés disso, observam o que está presente em seu foco e conseqüentemente nos dados, livres para variar durante o curso da observação”⁶ (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 11). Essa abordagem etnográfica se encontra na presente pesquisa, pois, segundo Ghedin (2011), a pesquisa etnográfica “é uma atividade observadora e interpretativa realizada pela análise de algo que é público” (GHEDIN, 2011, p. 183). Cançado (1994) define *etnografia* como a “descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural” (CANÇADO, 1994, p. 55). Acrescenta ainda que a etnografia aplicada à educação tem como principal instrumento de coleta a *observação não-estruturada*, já comentada no início desse capítulo. Essa autora denominou a pesquisa etnográfica como uma forma de *automonitoração* do professor. Essa *automonitoração* serve tanto para mostrar o desempenho didático do professor, como um “recurso de formação permanente” (CANÇADO, 1994, p. 68), quanto para colocar o

⁴ Do original em inglês: “they maximized the accuracy of their definitions and their characterizations of the people or things under investigation.”

⁵ Do original em inglês: “requires researchers to describe the research design, context, and conditions so well that the readers can decide for themselves if the interpretations apply to another context with which they are familiar.”

⁶ Do original em inglês: “the researchers do not set out to test hypotheses, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation.”

docente como um pesquisador. Dessa forma, o professor poderá analisar o seu trabalho e implementar ações que o melhorem em um próximo curso.

De acordo com Larsen-Freman e Long, essa pesquisa se enquadra no que denominam de método de *observação participante*, pois nela os pesquisadores participam das atividades que estudam. Não chegam com hipóteses, e tomam notas longas, por meio de gravação geralmente, assim que as atividades acabam. A observação participante ocorre com poucos sujeitos em geral. Os autores apontam vantagens e desvantagens desse método de pesquisa, como o fato de se descobrir novas ideias, por não haver hipóteses pré-concebidas, mas também a questão de o observador influenciar o modo como os participantes se comportam, por estar presente no momento das atividades.

Quanto à técnica de pesquisa utilizada (BROWN, 2006), foi difícil encaixar este trabalho nos métodos já existentes. Entretanto, viu-se que o que mais se aproxima dessa pesquisa é o *estudo de caso*, pois segundo Alderman (apud NUNAN, 1992), este consiste em “uma instância em ação”⁷, isto é, faz-se um recorte de algo maior, como um grupo ou uma escola, por exemplo. Por isso, ele abarca um “sistema limitado” (*bounded system*), segundo Smith (apud NUNAN, 1992), como uma sala de aula. De acordo com Nunan, “a *instância* pode ser até mesmo um construto, como um programa de ensino inovador”⁸ (NUNAN, 1992, p. 76). Como já explicitado, um dos objetivos desta pesquisa é a elaboração e a implantação de um PTBT; dessa forma, o foco é o material desenvolvido em ação na sala de aula. Isso caracteriza então um estudo de caso, envolvendo um material didático com uma turma específica.

O estudo de caso foi trazido da Psicologia Clínica (DUFF, apud NUNAN, 1992), a qual sugeria esse tipo de técnica no tratamento de casos de pessoas com desvios de comportamento, como comportamento antissocial. Por natureza, estudos de caso são, segundo Merriam, “particularistas, descritivos e heurísticos, e se baseiam fortemente em raciocínio indutivo, ao lidar com fontes múltiplas de dados”⁹ (NUNAN, 1992, p. 77). O fato de ser particularista esbarra na questão da generalização; enfim, quanto pode um estudo de caso contribuir para uma área de pesquisa de forma geral? Essa é uma das

⁷ Do original em inglês: “an instance in action”.

⁸ Do original em inglês: “the instance may even be a construct, such as an innovative teaching program”.

⁹ Do original em inglês: “particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources”.

críticas a esse tipo de pesquisa. De acordo com Alderman, eles são muito relevantes porque, a partir de diversos deles, é possível fazer generalizações e gerar teoria. No estudo de caso, o pesquisador observa uma unidade em ação, nesta tese, a unidade constitui o material *Fairy tales*¹⁰.

Esse trabalho também se baseou em análise de alguns documentos, como leis, decretos, ementas, guias orientadores e diretrizes, referencial curricular, notícias de jornal¹¹, por isso tendo um aspecto de *pesquisa documental* (GIL, 2002) também. O autor considera documentos “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (GIL, 2002, p. 45)¹².

Devido à natureza subjetiva do *corpus*, considerou-se mais apropriado fazer dois tipos de *triangulação*, como a *triangulação teórica* e a *triangulação do corpus em si* (COHEN; LAWRENCE, 1981, apud CANÇADO, 1994). *Triangulação teórica* ocorre quando implica o “uso de várias perspectivas diferentes na análise do mesmo *corpus*” (CANÇADO, 1994, p. 57). Além disso, serão utilizados dois métodos de análise do *corpus*. O primeiro deles será uma *quantificação* das ocorrências de produção oral dos alunos no decorrer do curso. O segundo será uma *análise qualitativa* do mesmo, a fim de que se verifiquem as regularidades e os pontos positivos e negativos da aula como um todo: tanto do ensino da PP, como do aprendizado dos alunos. A *triangulação do corpus* consistirá em coletar mais de um instrumento de coleta, na verdade, cinco instrumentos.

A seguir, no item 3.2, serão trazidas informações acerca do contexto de pesquisa, ou seja, serão descritas a escola e os participantes: os estudantes e o Professor de inglês que acompanhou e observou as aulas durante o ano.

3.2 Contexto de pesquisa

Entende-se por *contexto de pesquisa* tudo o que diz respeito ao local onde ela ocorreu e às pessoas envolvidas. Dessa forma, será feita uma descrição da escola, da sala de aula, assim como das crianças, utilizando, para isso, as próprias impressões da PP e o questionário que foi respondido pelos pais dos alunos.

¹⁰ No item 3.3, será feita uma descrição dele.

¹¹ Todos os textos citados foram consultados na íntegra, muitas vezes, encontrados na internet, mas tomou-se o cuidado de sempre se utilizarem *sites* oficiais do governo.

3.2.1 A escola

A pesquisa foi realizada na escola estadual E. E. “Deputado Leonardo Barbieri”, localizada em bairro da periferia da cidade de Araraquara, interior de São Paulo, com autorização do Diretor, no Apêndice 1. Tem cerca de setecentos alunos e foi escolhida por dois motivos: o fácil acesso que a PP tinha a ela, por trabalhar lá, como Professora de Educação Básica II; além de ter sido a primeira escola da região a implantar o projeto de inglês para os anos iniciais, inicialmente intitulado *Projeto Early Bird*¹³. A instituição é organizada e limpa, e tem se destacado, nos últimos anos, sobretudo por ter sido a primeira na região a implantar o *Projeto inglês nos Anos Iniciais*. É importante ressaltar que a Direção da instituição assume uma postura aberta à pesquisa, visto que há sempre mais de um projeto em andamento ocorrendo. Por essa razão, talvez, os pais tenham sido muito solícitos ao autorizarem de pronto que seus filhos participassem do curso ministrado pela PP. Dos vinte alunos da sala, foram obtidas dezenove autorizações. O inglês para o Ciclo 1 do EF conta com duas aulas semanais, com duração de cinquenta minutos cada, inseridas de maneira aleatória entre as outras disciplinas, de maneira a não serem aulas duplas, como nenhuma outra aula de professor considerado Especialista, como Arte ou Educação Física.

A sala de aula contém cerca de cinco fileiras com cinco carteiras cada uma aproximadamente e uma mesa redonda ao fundo. As paredes sempre estavam cheias de cartazes com atividades das crianças, ou então com material pintado diretamente na parede, como os números de zero a cem e as letras do alfabeto. Do lado esquerdo, havia um balcão comprido com armários não utilizados embaixo, e, ao fundo, dois armários onde eram guardados materiais de sala, como livros didáticos ou paradidáticos, entre eles as apostilas de inglês, além de materiais como colas, tesouras, tintas, cadernos de Arte, entre outros. A sala era bem iluminada, com quatro janelas grandes no lado direito, mas nem sempre estava bem ventilada, porque, dos dois ventiladores, só um deles funcionava.

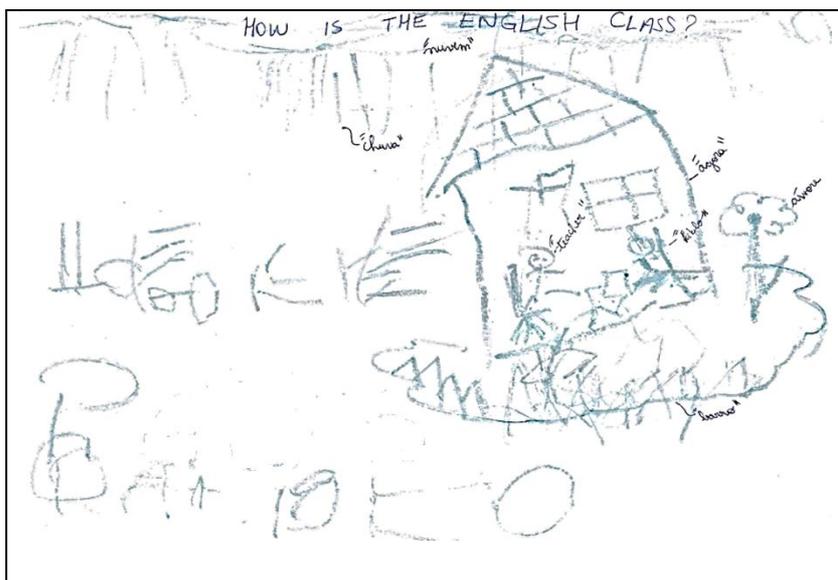
Além da sala de aula, os alunos do 1ºA tiveram aula de inglês na sala de vídeo. Esta continha cerca de seis mesas redondas coletivas, uma mesa do professor, uma lousa

¹³ Devido à parceria com o governo da Holanda, o qual possui material para ensino de inglês com o mesmo nome. Foram feitas, na época da implantação do programa, orientações técnicas com pessoal vindo de lá para os Coordenadores do programa na Secretaria Estadual de Educação, em São Paulo. A parceria, entretanto, durou somente um ano.

e uma tela de projeção, além do projetor pendurado no teto e mais seis ventiladores, uma lixeira, janelas pequenas e persianas, com quase nenhuma iluminação natural.

O espaço retratado predominantemente nos desenhos remete a uma das duas salas: 47% dos desenhos (oito) retrataram a sala de aula: 24%, a sala de vídeo (4 desenhos). Cinco desenhos (29%), entretanto, ilustraram um local que não foi possível determinar se era a sala de aula ou a de vídeo, mas apresentavam elementos como lousa, mesa, armário e/ou livros. O aluno Pedro¹⁴, portador de Síndrome de Down, parece ter retratado uma outra sala, visto o tamanho da mesma, e estava somente ele e uma professora. Às vezes, ele não estava presente na aula de inglês, por estar em outra sala, realizando atividades com a Coordenadora ou com a Cuidadora¹⁵ Alessandra, contratada para cuidar dele. Os escritos reproduzindo o nome dele no desenho provavelmente não foram feitos por ele, visto que ele não conseguia escrever o próprio nome sozinho, segundo a professora Elaine. A imagem pode ser observada na Figura 8.

Figura 8 – Desenho do aluno Pedro



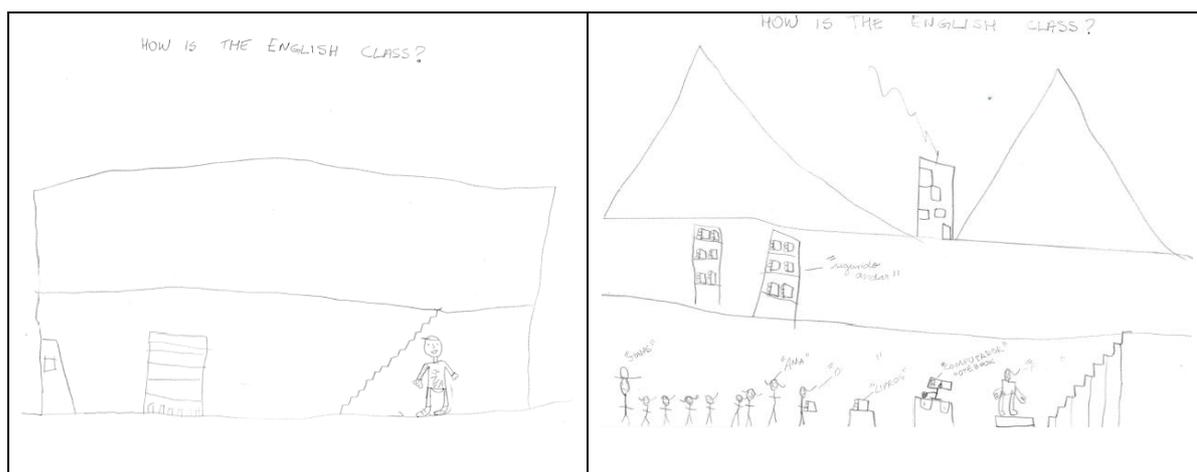
Fonte: Desenhos (2016).

¹⁴ Nome fictício.

¹⁵ *Cuidador*: quando solicitado e autorizado pela família, “para alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretam dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, e que não conseguem realizar, com independência e autonomia, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, à higiene bucal e íntima, à utilização de banheiro, à locomoção, bem como à administração de medicamentos, constantes de prescrição médica e mediante autorização expressa dos responsáveis” (SÃO PAULO, 2014d, p. 4-5). Esse profissional não precisa ser licenciado, mas a cuidadora de Pedro é formada em Pedagogia.

Dois alunos desenharam a escola com dois andares, o que não corresponde exatamente à realidade, pois ela tinha apenas o nível térreo. Havia, sim, uma leve elevação no terreno, visto que o prédio da administração/direção ficava um pouco mais acima do nível dos dois blocos de salas. Talvez isso tenha feito com que eles desenhassem dois pisos, como se vê na Figura 9.

Figura 9 –Desenhos com escola de dois andares (José e Oto)



Fonte: Desenhos (2016).

A seguir, passar-se-á do aspecto físico para a descrição das pessoas envolvidas neste trabalho.

3.2.2 Os estudantes

As pesquisas qualitativas aplicadas têm sido bastante utilizadas nesses últimos anos na Linguística Aplicada, área em que se insere este trabalho. Partiu-se de uma visão humanista acerca das pessoas autorizadas a tomarem parte na pesquisa, e por isso não foram tratadas como *sujeitos de pesquisa*, mas como *participantes*, pois eles têm papel ativo no processo de aprendizagem de línguas. Por isso, também não foram tratados como letras e números (A1, A2), mas preferiu-se usar um pseudônimo para cada um deles, iniciando com a mesma letra do primeiro nome. Todos tinham entre cinco e seis anos no início da pesquisa, e a terminaram com seis e sete anos.

Os alunos aprenderam a ler por meio de um material chamado *Ler e escrever*, implantado pelo governo do estado de São Paulo desde 2007¹⁶. É inovador, se comparado aos métodos tradicionais de alfabetização, por utilizar teorias mais recentes, como a do *Letramento*. A Professora Coordenadora da escola é rígida no que diz respeito a seguir esse material. As disciplinas Educação Física e Arte também são ministradas no âmbito da proposta do *Ler e escrever*.

3.2.3 A Professora-pesquisadora (PP)

A PP é formada há dezesseis anos e leciona desde a época da graduação, tendo já atuado em escolas de idiomas, com diversas faixas etárias, desde crianças de três anos até turma de senhoras idosas. Além disso, desse tempo, onze anos são de escola pública, tanto nas disciplinas de Português como inglês, para o Ensino Fundamental predominantemente. Também lecionou no Ensino Médio, para Educação de Jovens e Adultos nesse período. Há um ano está no Ensino Superior, em instituição de cursos voltados para a área tecnológica.

No Mestrado, já havia pesquisado sobre a educação pública, só que na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Como se envolveu no *Projeto inglês nos Anos Iniciais* e sempre teve interesse na área de ensino e aprendizagem de línguas, propôs o curso *Fairy Tales* à escola onde lecionava.

3.2.4 O Professor de inglês

O professor de inglês, Júlio¹⁷, segundo a entrevista dada, leciona há três anos, somente na escola pública. É contratado em caráter temporário pela rede Estadual. É a primeira vez que trabalha na escola-contexto desta pesquisa, tendo trinta e duas aulas, entre aulas de Português e inglês. Nunca lecionou para o EF I, e se considera com pouca

¹⁶ Informação disponível no site <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=0>, acesso em 18/10/2016.

¹⁷ O nome dele foi trocado, de modo a preservar seu anonimato.

experiência. Mostrou-se bastante solícito durante o ano, e ao final, deu entrevista à PP, a qual será descrita e analisada no capítulo 4.

3.3 O material *Fairy Tales*

O material surgiu como proposta de ensino mais eficaz para o ensino de inglês, com objetivo de produção de turnos mínimos e pequenos¹⁸ (XAVIER, 1999). Como já dito, no primeiro ano da implantação do projeto na escola *EEDLB*, no interior de São Paulo, usou-se o projeto *Earlybird*, o qual se caracteriza por um método mais voltado para a aquisição de léxico, em que se ensinavam palavras relacionadas a cores, animais, alimentos, partes do corpo e brinquedos. Ao final do ano letivo, a PP se questionou se aquela forma seria mesmo a mais adequada, se trazia realmente mais benefícios linguísticos, visto que as crianças fixavam bem as palavras e havia bastantes músicas e atividades lúdicas envolvendo o vocabulário, mas ela teve a impressão de que algo faltava. Além do mais, o convênio com o projeto com o governo holandês durou só um ano. Então a equipe teve que pensar em outra solução, visto que as aulas continuariam no ano seguinte. A ideia de trabalhar com tarefas surgiu da orientadora da PP, que já estuda sobre o tema há muitos anos.

Com relação ao tema, foi um pouco mais complexo decidir que seriam *contos de fada*. Eles foram selecionados devido ao encanto atemporal que exercem não só nas crianças, como também nos adultos, além de serem muito ricos em conteúdo e trazerem muitas referências importantes de valores e ensinamentos morais, os quais são de grande importância para alunos em processo de formação.

3.3.1 Como surgiu o material

O material elaborado para esta pesquisa foi baseado em um questionário feito com as crianças do Piloto¹⁹ no ano de 2015. Esse questionário continha onze imagens de contos de fadas famosos, além das figuras de um menino e uma menina, a fim de

¹⁸ Turno mínimo: “de uma única palavra”. Turno pequeno: “de duas ou mais palavras, como em frases nominais, verbais ou adverbiais” (XAVIER, 1999, p. 128).

¹⁹ Será descrito no item 3.4 deste capítulo..

identificar o gênero da criança²⁰. Alguns contos foram selecionados porque constavam no material-extra das crianças, a coletânea “Ler e escrever – livro de textos do aluno” (SÃO PAULO, 2013), enquanto outros foram acrescentados aleatoriamente. Os desenhos eram das histórias: *João e o pé de feijão*, *Pinóquio*, *A roupa nova do imperador*, *O patinho feio*, *Soldadinho de chumbo*, *João e Maria*, *O pequeno polegar*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Peter Pan*, *Os três porquinhos* e *O gato de botas*²¹. A seguir, faremos uma descrição de cada unidade do material, assim como apontaremos as diferenças entre a versão-Piloto e versão-curso.

3.3.2 Descrição das unidades do curso

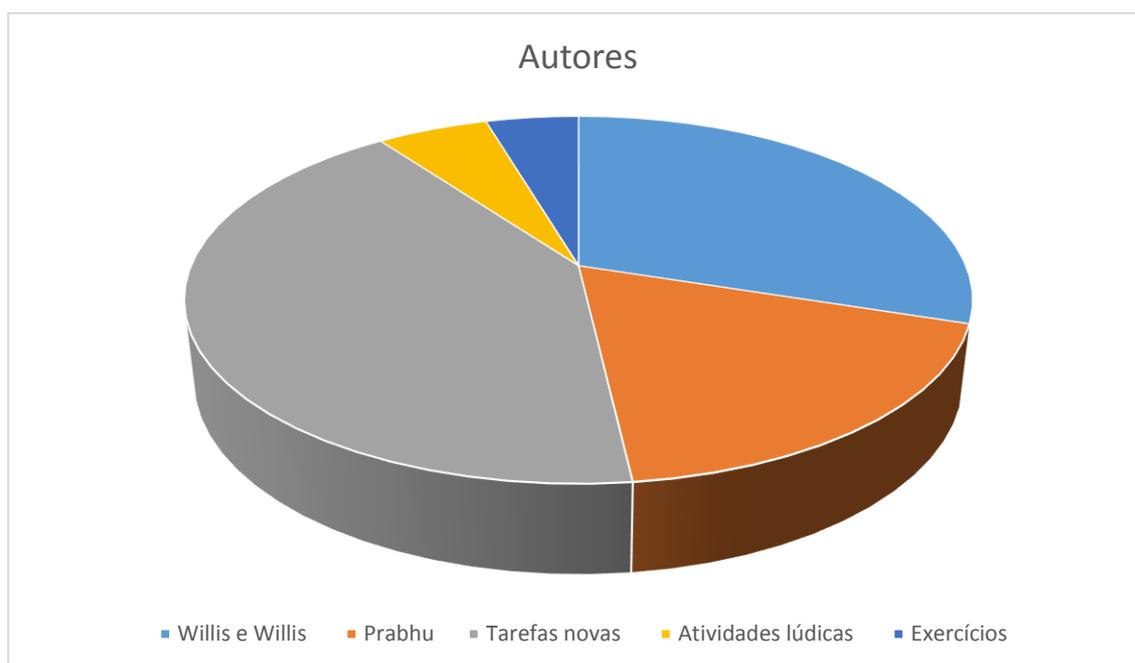
As três unidades do curso totalizaram 90 tarefas/atividades. Do total, 38 tarefas (41%) não se encaixaram em nenhuma tipologia conhecida, apontando para novos tipos. Parecia, no início, que algumas tarefas eram tarefas de lacuna de informação, da tipologia de Prabhu (1987), mas verificou-se não ser correto, sobretudo porque Prabhu elaborou tarefas para serem executadas em duplas principalmente, em que cada um dos participantes teria uma parte da informação, o que não foi o caso. As tarefas do material podem ser feitas individualmente, não sendo necessária ajuda de outros alunos para que seja concluída. Por isso, não há informação a ser dividida. Essas tarefas foram chamadas de *tarefas de fixação da história*, aquelas em que não há troca de informações com ninguém, pois a história é o foco, e algum detalhe precisa ser lembrado para a tarefa ser realizada com sucesso.

Do total, 53% (48 tarefas) são tarefas que se dividem entre as tipologias de Willis (1996, 2007) e Prabhu (1987). Trinta tarefas (33% do total) assemelham-se com as tarefas propostas por Willis, e 18 (20%) são semelhantes às tarefas propostas por Prabhu. Seis por cento (5 no total) foram consideradas *atividades lúdicas* e 46% sugerem tipos de tarefas específicas para crianças (42 no total), as quais não se encaixam nas tipologias existentes. Houve apenas 4 exercícios (5%). Essas informações se encontram no Gráfico 1.

²⁰ Foi reproduzido no Apêndice 2.

²¹ Mais informações sobre o questionário dos alunos se encontram no capítulo 4.

Gráfico 1 – Tipos de tarefas por autores no material

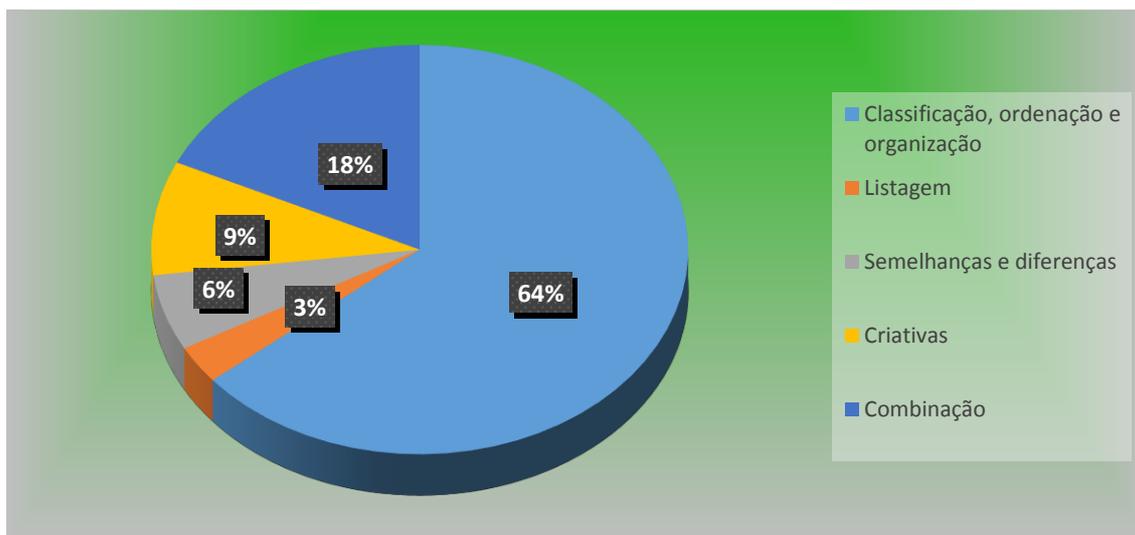


Fonte: própria autora.

Dentre as trinta e três tarefas classificadas como semelhantes às da tipologia de Willis, a que mais foi encontrada nas três unidades foi a tarefa de classificação, ordenação e organização – vinte e uma, equivalente a 64%. Nesse tipo de tarefa, as crianças devem colocar em sequência cronológica uma série de eventos ou organizar e classificar itens, de acordo com categorias dadas. Organizar e classificar é inerente ao ser humano, pois, de acordo com Piaget (1999[1967]), desde cedo, a criança tende a organizar objetos, o que vai mudando é a sua percepção. Então vai se alterando também a forma de os organizar. Um desses processos é o que Piaget denominou de *seriação qualitativa*, que corresponde à criança conseguir seriar objetos, levando em consideração uma determinada categoria, como, por exemplo, maior ou menor, mais claro ou mais escuro, mais grosso ou mais fino, mais alto ou mais baixo. Segundo o autor, “por volta dos sete anos, se constitui, precisamente, toda uma série desses sistemas de conjunto, que transformam as intuições em operações de todas as espécies” (PIAGET, 1999[1967], p. 48). Dessa forma, é comum crianças organizando objetos de todos os tipos, tanto na escola quanto em casa com seus brinquedos.

Quanto às tarefas de listagem, houve apenas 1, equivalendo a 3% do total. As de combinação equivalem a 18% (6 tarefas), enquanto a de semelhanças e diferenças foram duas, ou 6%. Não houve nenhuma tarefa de troca de experiências pessoais, e as tarefas criativas foram somente três ou 9%. Não houve nenhuma tarefa de resolução de problemas. O Gráfico 2 facilita a visualização.

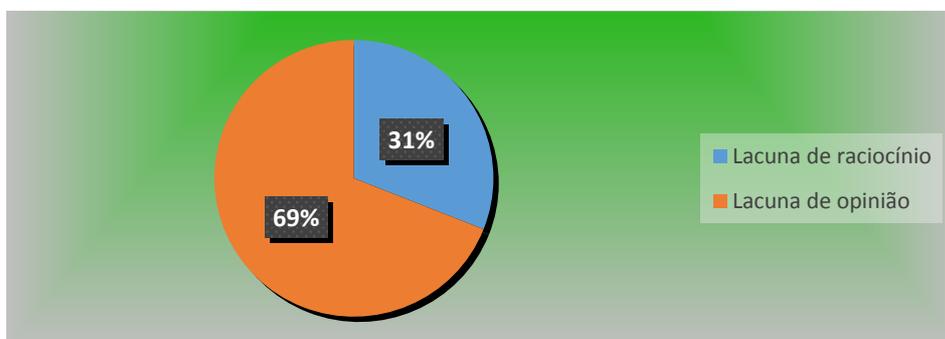
Gráfico 2 – Porcentagem das tarefas segundo a tipologia de Willis e Willis (2007)



Fonte: própria autora.

Quanto às tarefas de Prabhu, observou-se que no material não há nenhuma tarefa de lacuna de informação, há lacuna de raciocínio (4 tarefas ou 31%) e 9 de lacuna de opinião (69%). As de lacuna de opinião, por serem mais abertas, foram as mais encontradas no material. O Gráfico 3 apresenta essas informações.

Gráfico 3 – Porcentagem das tarefas segundo a tipologia de Prabhu (1987)



Fonte: própria autora.

Foram escolhidas tarefas fechadas em sua maioria (54 das 92 tarefas, equivalente a 59% do total). Sabe-se que as tarefas fechadas são mais controladas, enquanto as abertas são menos controladas. Usar mais tarefas fechadas do que abertas vai ao encontro da necessidade do aprendiz iniciante de LE, o qual requer atividades mais controladas. Conforme vai ganhando experiência na língua, maior independência lhe vai sendo dada por meio de tarefas mais abertas, as quais somaram 38 tarefas ou 41%. O gráfico com as tarefas por nível de controle se encontra a seguir.

Gráfico 4 – Tarefas no material por nível de controle



Fonte: própria autora.

Outra particularidade do material foi a maioria das tarefas serem de uma via, houve apenas seis tarefas de duas vias (7% do total), como as *tarefas de pesquisa de opinião*. Estas propiciaram interação entre, no mínimo, duas pessoas, para que fosse completada. A seguir, o Gráfico 5 ilustra essas tarefas.

Gráfico 5 – Número de interactantes nas tarefas



Fonte: própria autora.

3.4 O Piloto

Foi feito um *Piloto*, no segundo semestre de 2015. A turma foi atribuída pelo Diretor da *EEDLB* à PP, por ela estar vinculada àquela instituição como Professora de Educação Básica II na ocasião. A sala era o 1º ano A, composto de vinte e quatro alunos, sendo que vinte e três foram autorizados pelos pais a participarem da pesquisa²².

A turma tinha a Professora Regente, a qual, por lei (SÃO PAULO, 2008), precisava acompanhar as aulas²³. Foi proposto que ela escrevesse um diário de pesquisa, a fim de que ele fosse outro instrumento de pesquisa. Entretanto a docente não pôde levar a ideia adiante, pois constantemente era chamada pela equipe de Coordenação da escola para realizar no mesmo horário outras atividades, como pequenas reuniões sobre o desempenho da turma ou outras atividades. Ademais, ficou disponível um semestre para o Piloto, visto que a elaboração do material tomou bastante tempo. Dessa forma, no Piloto, foram trabalhadas apenas as unidades 1 e 2, a unidade 3 não foi utilizada.

3.5 O curso

No *curso*, ministrado durante todo o ano de 2016, a sala também foi escolhida pelo Diretor da instituição, pois a PP estava afastada de seu cargo. Portanto, ela ministrou aulas voluntariamente. A turma tinha um Professor de inglês, o qual também assistia às aulas da PP. Inicialmente foi proposto, da mesma forma que no Piloto, que o docente escrevesse um diário sobre as aulas, mas o PI, como a Professora Regente do Piloto, também se ausentava demasiadamente da sala, o que impediu a produção do diário. Então resolveu-se fazer uma entrevista com ele, a fim de vislumbrarmos suas ideias e opiniões acerca da abordagem utilizada no curso. O curso foi ministrado para o 1º ano A, constituído de vinte alunos, tendo 19 deles sido autorizados pelos pais a participarem da pesquisa.

²² Ela está cadastrada na Plataforma Brasil, do Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o número CAAE 42104814.1.0000.5504. O parecer de aprovação encontra-se no Anexo 4.

²³ A Resolução 98/2008 trata dos professores de Arte e Educação Física, cujas aulas devem ser ministradas “com o acompanhamento obrigatório do professor regente da classe” (SÃO PAULO, 2008, p. 2). Como não há nenhuma lei que abarque Língua Estrangeira, subentende-se que o mesmo deve ser aplicado ao inglês.

3.6 Diferenças entre a versão-Piloto e a versão-curso

O Piloto ocorreu no segundo semestre de 2015, e o curso, no ano de 2016, portanto, com crianças diferentes, visto que o objetivo era trabalhar com alunos de primeiro ano. A unidade 1, intitulada *Puss in boots*, contava com 32 tarefas/atividades/exercícios e a história foi dividida em quatro partes. Já a unidade 2, intitulada *Jack and the beanstalk*, teve 35 atividades/tarefas/exercícios, também dividida em quatro partes. Por fim, a terceira unidade, a *The story of the three little pigs*, foi dividida em três partes e contou com 22 tarefas /atividades/exercícios.

Houve inversão no curso: optou-se por fazer a unidade dos três porquinhos primeiramente, em 2016, visto que não deu tempo de ser feita no Piloto, pois durou um semestre letivo apenas, devido à elaboração do material, processo longo e trabalhoso. A unidade dos três porquinhos, que veio a ser a unidade 2, possuía 22 atividades na primeira versão, sendo acrescentadas mais três atividades na versão-curso, totalizando 25 atividades.

Houve uma atividade que foi alterada, na primeira versão, pois continha uma porção de *Total Physical Response*. Nela as crianças teriam que dar pulos se fossem os porquinhos, e correr se fossem o lobo. Isso está muito relacionado à resposta motora, pois liga o conteúdo a uma reação física da criança, o que se mostra inadequado para a proposta do material baseado em tarefas. Então alteramos para uma atividade de pintar os moldes das personagens e colar no palito de sorvete, para brincar como pequenos fantoches. Além disso, as tarefas 12 e 13 estavam juntas na primeira versão e foram separadas em duas na versão-curso. A tarefa 22 foi acrescentada, a fim de trabalhar as palavras *inside* e *outside*. As tarefas 23 e 24 eram uma só, foram desmembradas na versão-curso, já que são feitas em dois momentos, duas fases separadas. Enfim, todas as alterações feitas tiveram a finalidade de melhorar o material da versão do Piloto para a versão do curso propriamente.

Na unidade 3, que era a unidade 2 no Piloto (“João e o pé de feijão”), foi acrescentada uma tarefa, a *extra task*, entre a atividade 11 e a tarefa 12, totalizando então 35 atividades. Pareceu necessário trabalhar com o vocabulário do plantio do feijão, por isso, foi acrescentada. Na tarefa 14, foi trocada a palavra “bike” pela palavra “scooter”, visto que o objeto em questão era um patinete e não uma bicicleta. Da atividade 23 foi

tirada a expressão “procurar na internet”, já que se viu que os alunos não teriam como procurar na rede a informação necessária para a sua realização, então foi feita uma alteração no enunciado. A tarefa 31 foi tirada, por não ser adequada, pois nessa tarefa, os alunos teriam que desenhar novamente o pé de feijão. Outro detalhe alterado foi que, durante o Piloto, viu-se que deixar a planta por catorze dias na escola foi tempo demais; no curso, ele foi entregue às crianças uma semana depois do plantio. A seguir, na Figura 10, encontra-se essa tarefa.

Figura 10 – Tarefa 30 da versão-Piloto.

OUT THERE... 	
TASK 30– NOW COME BACK TO PAGE 8 (TASK 5) AND DRAW YOUR BEANSTALK. HOW IS IT? IS IT BIG AND TALL? DO YOU THINK IT IS POSSIBLE FOR A BEANSTALK TO GROW SO MUCH AS THE BEANSTALK OF THE STORY?	
<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO

Fonte: Périco (c1), 2015, p. 28.

Nessa tarefa, houve uma discussão em sala com as crianças acerca do possível crescimento do pé de feijão, mas foi feita na LM. Ainda assim, pensamos que é válida, visto que o ensino de uma LE não se resume a conhecimentos sobre a língua, é preciso estimular a reflexão, a criticidade.

A tarefa 35, por fim, foi reformulada: no Piloto, era um jogo da memória, transformou-se em um grande desenho coletivo sobre a história na versão-curso, visto que o jogo da memória foi passado para a unidade 2. Na Tabela 1, encontra-se quadro com a quantidade de tarefas e atividades usadas no material, tanto do Piloto como do curso.

Tabela 1: Quantidade de tarefas e atividades da versão-piloto e da versão-curso

UNIDADES	1. PUSS IN BOOTS		2. JACK AND THE BEANSTALK		3. THE STORY OF THE THREE L. PIGS	
	PILOTO	CURSO	PILOTO	CURSO	1ª versão	CURSO
Total	32	30	35	35	22	27
Tarefas	31	29	33	32	20	23
Atividades	1	1	2	3	2	4

Fonte: própria autora.

Fundamental mencionar que o material foi utilizado por crianças entre seis e sete anos, que se encontram no início dos processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2004). Esses dois processos são vistos como separados, porém interligados. Na verdade, abre-se um parêntese para lembrar que há algumas tarefas em que as crianças precisavam escrever os nomes dos colegas, pois é o momento de se apropriar da escrita, nomeando a si e ao outro. Essas tarefas envolvendo escrita de nomes foram denominadas *tarefa de pesquisa de opinião*, a ser feita por meio de perguntas em LM aos colegas. Não foi encaixada em nenhuma tipologia, devido à sua especificidade²⁴. A seguir, será discutido sobre o *Piloto* e o *curso*, dois momentos diferentes da pesquisa.

3.7 Instrumentos de coleta de dados

A fim de realizar a triangulação, usou-se diversos instrumentos de coleta de dados, como dois questionários, desenhos dos alunos, gravações em vídeo das aulas, o diário da PP e a entrevista com o PI. Abaixo serão descritos cada um deles.

3.7.1 Questionários

Questionários consistem de diversas perguntas escritas, abertas ou fechadas, sobre um assunto pertinente à pesquisa. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), eles

²⁴ Serão melhor explicadas no capítulo 4.

têm sido empregados pelos aprendizes de língua para reportarem atitudes e características pessoais. São instrumentos amplamente usados na pesquisa, sobretudo por trazerem resultados mais rapidamente do que entrevistas, visto que já são textos escritos. Apesar dessa facilidade, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), precisam ser minuciosamente pensados, para não desviarem o foco do que se quer saber. O nível de linguagem, a extensão e a clareza das respostas devem ser levados em consideração na elaboração, para que alcancem seu objetivo. A autora retoma Burns (1998, apud VIERA-ABRAHÃO, 2006), ao lembrar que o ideal é que sejam pilotados antes de, de fato, serem usados pelos participantes.

A autora aponta diversas vantagens de se usar questionários, como o fato de se controlar o conhecimento que se requer pelas perguntas, podem ser aplicados para poucas ou muitas pessoas, em diferentes momentos da pesquisa e ser respondidos em outros momentos e outros locais que não o aqui-agora. Cunha (2007) aponta algumas vantagens também, como o fato de ele poder ser enviado até mesmo por e-mail aos respondentes; poder atingir muitas pessoas de uma vez; garante o anonimato das respostas; o participante responde a seu tempo, sem pressão; e não há influência do pesquisador nas respostas. Também há algumas desvantagens, segundo a autora: nem sempre há garantia de que serão respondidos e devolvidos; em caso de terceiros o aplicarem, pode haver distorção nos resultados; essa distorção também pode ocorrer por serem excluídos os não-alfabetizados. Aqui se abre um parêntese para contrariar essa “desvantagem”: um dos questionários usados nessa pesquisa foi preparado para crianças não-alfabetizadas, só com figuras.

Podem ser elaborados com perguntas fechadas ou abertas, com perguntas em escala, ou ainda com uma mescla delas. As perguntas fechadas são mais fáceis de tabular e tratar estatisticamente e podem ser utilizadas respostas como *sim/não*, *concordo/discordo*, *não sei*. As perguntas em escala são as que trazem nuances de opinião, desde o *concordo plenamente* até o *discordo plenamente*. Geralmente é usada a *escala Likert* para esse tipo de questionário. Trazem a vantagem de representar as nuances por meio de números, mas é difícil analisá-las. Outro tipo de escala semelhante apontada por Larsen-Freeman e Long (1991) é a *escala diferencial semântica*, em que há variações desde *muito* até *nada*. Já as perguntas abertas almejam repostas mais detalhadas e pessoais, além de exigirem um tratamento mais refinado na análise.

Foram usados dois questionários nesta pesquisa: um para os alunos participantes do Piloto, como já mencionado, e outro para os pais dos participantes do curso.

3.7.1.1 Questionário aos participantes do Piloto

O questionário direcionado aos participantes do Piloto foi constituído de itens fechados apenas, com figuras, ao invés de textos. Foi elaborado para decidir quais contos seriam trabalhados no curso. Os estudantes tinham que circular, dentre as onze imagens de contos escolhidos, as que mais gostavam, sem limite de quantidade.

É importante ressaltar que a escolha das imagens foi decisiva, pois evitou-se usar figuras muito conhecidas pelas crianças, como as veiculadas por grandes empresas da indústria cinematográfica, para não direcionarmos a escolha das histórias. As imagens foram extraídas de Foreman (2005) e de alguns sítios da internet. Não havia limite de quantidade. Os alunos poderiam circular quantas imagens desejassem. Havia também, no início da folha, para circular, as figuras de um menino e de uma menina, a fim de identificar o gênero do participante. Ele foi respondido por vinte e três crianças do 1º ano A de 2015. Essa antecipação aconteceu devido ao fato de que o material só poderia ser elaborado a partir do resultado dos questionários, e o processo de elaboração foi longo. O curso *Fairy Tales* demorou alguns meses para ser finalizado. Esse questionário foi respondido por volta do mês de abril de 2015, e o material ficou pronto somente por volta de fevereiro de 2016. Em março desse ano, começou a ser usado.

Antes de as crianças começarem, elas foram orientadas a circular a imagem de um menino ou a de uma menina, conforme o sexo. Ainda foi perguntado sobre cada imagem, se eles associavam cada uma delas a uma história conhecida. Caso ninguém falasse o nome da história, a PP falava então o título do conto. Por fim, eles fizeram a atividade de circular individualmente. Com base no resultado, foi feita a escolha dos três contos mais votados para então iniciar o processo de elaboração do material²⁵.

Foram obtidos os seguintes resultados: *João e o pé de feijão*: 14 escolhas, *Pinóquio*: 9 escolhas, *A roupa nova do imperador*: 3 escolhas, *O patinho feio*: 10 escolhas, *Soldadinho de chumbo*: 8 escolhas, *João e Maria*: 5 escolhas, *O pequeno*

²⁵ Seu modelo encontra-se no Apêndice 2.

polegar: 8 escolhas, *Chapeuzinho Vermelho*: 9 escolhas, *Peter Pan*: 14 escolhas, *Os três porquinhos*: 13 escolhas e *O gato de botas*: 18 escolhas. Os resultados se encontram organizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Contos por ordem de preferência dos participantes do Piloto

Colocação	Conto	Número de alunos que escolheram
1°	O gato de botas	18
2°	João e o pé de feijão Peter Pan	14 14
3°	Os três porquinhos	13
4°	O patinho feio	10
5°	Pinóquio Chapeuzinho Vermelho	9 9
6°	O pequeno polegar Soldadinho de chumbo	8 8
7°	João e Maria	5
8°	A roupa nova do imperador	3

Fonte: A própria autora.

Na verdade, o conto *O gato de botas* ficou em primeiro lugar na preferência dos alunos (18 escolhas); em segundo, empataram *João e o pé de feijão* e *Peter Pan* (14 escolhas); em terceiro, ficou *A história dos três porquinhos* (13 escolhas). O conto *Peter Pan* não foi utilizado, entretanto, porque optamos apenas por usar contos *clássicos de origem folclórica* (CORSO & CORSO, 2006). Segundo Corso e Corso, são o mesmo que *contos de fadas*: “tramas centenárias, fantasias antigas, mas mutantes e ainda úteis” (CORSO & CORSO, 2006, p. 183). Caracterizam-se por histórias com menos conflitos do que os *contos contemporâneos*, os quais trazem temáticas diferentes, como não querer crescer (*Peter Pan*), fugir da escola (*Pinóquio*), ou ainda fixar-se demasiadamente à fase infantil (*ursinho Pooh*), além de suas personagens serem mais complexas. Dessa forma, as histórias mencionadas, com exceção de *Peter Pan*, enquadram-se nessa categoria de contos *clássicos* ou *de fadas*.

Analisando, porém as preferências separadamente por gênero, foi constatada uma pequena diferença. O primeiro lugar foi bem diferente para meninos e meninas, pois elas preferiram contos diferentes dos meninos, mas, como a classe do Piloto tinha 15 meninos e 8 meninas, e a maioria decidiria, a escolha masculina prevaleceu. A Tabela 3 mostra a comparação entre os contos favoritos, de acordo com o gênero dos alunos.

Tabela 3 – Contos por ordem de preferência, de acordo com o gênero dos participantes do Piloto

Colocação	Conto	Nº de meninos	Conto	Nº de meninas
1º	O gato de botas	13 (87%)	Peter Pan Chapeuzinho Vermelho	7 (88%) 7 (88%)
2º	João e o pé de feijão Os três porquinhos	9 (60%) 9 (60%)	João e o pé de feijão O gato de botas O patinho feio O soldadinho de chumbo	5 (63%) 5 (63%) 5 (63%) 5 (63%)
3º	Peter Pan	7 (47%)	Os três porquinhos	4 (50%)
4º	Pinóquio O pequeno polegar	6 (40%) 6 (40%)	Pinóquio	3 (38%)
5º	O patinho feio	5 (34%)	João e Maria O pequeno polegar	2 (25%) 2 (25%)
6º	Soldadinho de chumbo João e Maria A roupa nova do imperador	3 (20%) 3 (20%) 3 (20%)	A roupa nova do imperador	Nenhum (0%)
7º	Chapeuzinho Vermelho	2 (14%)	–	–

Fonte: Questionário, 2015.

Como se vê, 88% das meninas preferiram *Chapeuzinho Vermelho*, enquanto apenas 14% dos meninos escolheram esse conto, ficando em último lugar na classificação masculina. Além disso, *O patinho feio* e *O soldadinho de chumbo* que, para as meninas, são as segundas histórias preferidas, ambas com 63% da preferência, (juntamente com *João e o pé de feijão* e *O gato de botas*), foram colocadas pelos meninos em 5º e 6º lugares, com 34% e 20% respectivamente. A única força maior do grupo feminino foi na história do *Peter Pan*, a qual foi escolhida por 88% das meninas e por apenas 47% dos

meninos, o que fez com que na classificação geral essa porcentagem subisse para 61% da preferência.

Apesar desse número alto, optou-se por tirar o conto *Peter Pan* da seleção por dois motivos: primeiramente, devido à sua complexidade estrutural, há nessa história muitos personagens e conflitos, o que dificultaria o trabalho de explorá-la a fundo, pois tem mais de duzentas páginas²⁶. As versões simplificadas, por sua vez, perdem diversos detalhes, então optamos por não as usar. Outra razão é que foi escrita sua primeira versão em 1902, o que a coloca como *conto moderno* (CORSO; CORSO, 2006), ao trazer questões mais complexas do que a luta por sobrevivência ou a busca pelo crescimento, tão presentes nos contos considerados *clássicos* (CORSO; CORSO, 2006).

Dessa forma, os contos escolhidos para a elaboração do material foram *O gato de botas*, *João e o pé de feijão* e *A história dos três porquinhos*, todas histórias provavelmente com heróis masculinos devido ao número maior de meninos na classe. Esse questionário foi útil, porque direcionou completamente o processo de elaboração do material, afinal foi respeitada a escolha dos alunos.

3.7.1.2 Questionário aos pais dos alunos do Curso

O outro questionário foi direcionado aos pais dos participantes do curso e abrangeu perguntas fechadas e abertas, para estabelecer um perfil das crianças. Seu texto de introdução, a carta, foi bem simples, as letras em tamanho grande e foi curto, com dez perguntas, tudo isso para ter uma margem de retorno maior, uma vez que quanto mais longo, menos chance de *feedback*. A pergunta sobre cor ou raça/etnia foi adequada ao padrão que vem sendo utilizado pelo IBGE, desde o censo de 2000, de acordo com Dias et al (2009)²⁷.

O perfil descrito foi extraído do questionário enviado aos pais no mês de dezembro de 2016, já ao final do curso. Foi-lhes entregue, por meio das crianças, e devolvido à PP cerca de uma semana depois. A Professora Regente Elaine auxiliou no recolhimento das folhas, cobrando de quem não havia trazido. Por isso, houve uma devolução de cem por cento, já que todas as 18 crianças que o receberam trouxeram-no respondido. Apenas um aluno não recebeu, pois estava de repouso em casa, por problemas de saúde.

²⁶ BARRIE, J. M.; FOREMAN, M. *Peter Pan e Wendy*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 1999.

²⁷ Os modelos da carta e do questionário se encontram no Apêndice 3.

Os alunos do curso (2106), em sua maioria, eram meninos (11 crianças – 61%) com 7 anos (17 crianças – 94%). Todos entraram no primeiro ano com idades entre 6 anos e 1 mês (aluno Jean) e 6 anos e 10 meses (alunos José, Luiz, Marcela, Mariana, Pedro e Vanessa). Jean saiu do primeiro ano sem completar 7 anos (com 6 anos e 11 meses), os demais saíram com mais de 7 anos. A maior parte dos alunos foi considerada branca pelos pais (11 crianças – 61%), 33% parda (6 crianças) e 6% preta (1 criança).

A maioria dos alunos mora no bairro da escola (77% - 14 crianças), tem acesso a livros da biblioteca escolar (94% - 17 crianças), 10 dos 18 alunos possuem livros em casa (56%), 3 alunos têm acesso a livros emprestados por familiares e amigos (17%) e 1 aluno usa a internet para ler (6%). Nenhum aluno frequenta a biblioteca municipal, provavelmente por causa da distância, já que quase todos moram no bairro da escola, localizado na periferia da cidade.

Muitos têm contato com a língua inglesa fora da sala de aula: 78% assistem a filmes e desenhos (14 crianças), enquanto seis usam jogos (33%), quatro crianças (23%) usam a internet, uma usa livros (6%) e mais uma aprende inglês por meio de músicas fora da escola (6%). Duas crianças (11%) não usam nenhum dos recursos apontados. A maioria faz uso desses recursos mais de uma vez por semana.

Quase todas têm ou acessam celular (78% -14 crianças), dez têm ou acessam *tablet* (56%), oito, *video game* (44%) e seis acessam ou possuem computador (33%). Na verdade, todas têm acesso a computadores na escola, na sala de informática, a qual é equipada com cerca de quinze máquinas. O acesso a todos esses aparelhos eletrônicos mencionados reforça a ideia de que os alunos têm contato com a língua inglesa além da sala de aula.

Sessenta e um por cento dos pais acham que os filhos passaram a usar língua inglesa em casa (11 pais) após a implementação do curso, enquanto cinco pais afirmaram que isso não ocorreu (27%). Dois deles não souberam dizer (12%). Abaixo, pode ser visto o Gráfico 6 com essa informação.

Gráfico 6 – Uso de língua inglesa após o curso em casa (em %)



Fonte: Questionário aos pais dos alunos do curso, 2016.

Sem dúvida, o questionário enviado aos pais trouxe informações importantes sobre o contexto dos alunos, alguns hábitos relacionados à língua inglesa, assim como o reflexo do curso fora do ambiente escolar; todos estes aspectos serão detalhados no capítulo 4. A seguir, abarcaremos as gravações em vídeo.

3.7.2 Gravações em vídeo

Este instrumento de pesquisa tem como objetivo registrar o máximo possível de detalhes das interações ocorridas na sala de aula. É mais rico do que a gravação em áudio, por isso foi escolhido para esta pesquisa. A gravação em vídeo apresenta as vantagens de trazer informações sobre a organização da sala e de captar informações verbais e não-verbais. Entretanto inibe mais os alunos, pois acaba sendo mais invasiva do que a gravação em áudio, já que, em geral, câmeras são bem maiores do que gravadores. Por isso, geralmente as primeiras gravações precisam ser descartadas.

Outra desvantagem da gravação é que demanda um tempo longo para a transcrição, conforme Cunha (2007) aponta; além da verba para custeio do material. No caso, um *tablet* de 7 polegadas foi adquirido, pois se mostrou mais prático e fácil de usar, além de não ser necessária outra pessoa para fazer as gravações, o que seria outra dificuldade para as crianças, ter que lidar com uma terceira pessoa na sala. Ademais, como é possível identificar os participantes, tanto a gravação em vídeo quanto a em áudio precisaram ser autorizadas pelos pais ou responsáveis pelo aluno, e usadas apenas para fins da pesquisa²⁸.

²⁸ O modelo usado foi o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, indicado pelo Comitê de Ética, e se encontra no Apêndice 4. As crianças também preencheram um *Assentimento Livre e Esclarecido*, como indicado pelo mesmo órgão, e seu modelo consta no Apêndice 5.

Embora tenha as desvantagens enumeradas, a gravação em vídeo é um recurso bastante utilizado em pesquisas de sala de aula, tendo sido utilizada de forma intensiva neste trabalho: foram vinte e duas aulas gravadas no decorrer do ano letivo do curso, com tempo total de 840 minutos, ou seja, cerca de 25% do total das sessenta e cinco aulas do curso. Elas tiveram duração média de trinta e sete minutos cada. Além disso, houve também gravação de oito aulas do Piloto, que totalizaram mais 270 minutos, mas elas não foram usadas nessa tese, serviram de apoio para a elaboração do material. Por ser uma grande quantidade de aulas a serem analisadas, as transcrições foram parciais, e os nomes dos alunos, trocados pelos pseudônimos, inclusive nas transcrições, a fim de preservar a identidade deles. Os códigos de transcrição foram adaptados de Marcuschi (1986). Os vídeos foram uma espécie de olhar externo sobre as aulas, já que mostraram de um ângulo diferente o que nelas acontecia. Com base neles, a aula típica pôde ser traçada, assunto que será discutido no capítulo 4.

3.7.3 Diário de pesquisa

A observação de aulas é uma forma de documentar parte do que acontece na sala. Ela pode ser *participante* ou *não-participante*. Na *observação participante*, a utilizada nesse trabalho, o pesquisador observa as aulas, e, ao mesmo tempo, participa das ações, então ele toma notas sobre os alunos e sobre si mesmo. Para Cunha (2007), a observação participante ou ativa “nos permite transitar entre os olhares de interioridade e de alteridade no conhecimento da vida dos sujeitos observados” (CUNHA, 2007, p. 65). Outra vantagem é que ela facilita a aproximação entre pesquisa e ensino, uma vez que a PP já estava inserida na escola. Ainda de acordo com a autora, o tipo de observação participante é *artificial*, pois o pesquisador se insere na comunidade que pretende observar, não fazendo naturalmente parte dela. Uma desvantagem da observação-participante é justamente essa duplicidade de papéis que o pesquisador assume: ele precisa tentar ser o mais imparcial possível, apesar de participar ativamente de todo o processo.

A observação participante foi concretizada nesse trabalho por meio de um diário de pesquisa, o qual, segundo Vieira-Abrahão (2006), é mais pessoal, subjetivo e interpretativo do que as notas de campo. Esse instrumento de pesquisa pode ser considerado *introspectivo*, e foi trazido da Psicologia. É fácil de ser feito, sendo necessário somente papel e tempo, segundo Altrichter et al. (1993). Ele se torna parte do

desenvolvimento da pesquisa e conseqüentemente do próprio pesquisador, pois é por meio dele que percepções e *insights* são registrados, assim como ações bem-sucedidas ou (aparentemente) malsucedidas. Os autores acrescentam que essas ideias decorrentes da escrita do diário ajudam na construção de teorias, as quais servem, em muitos casos, para a própria análise dos dados. Assim, observa-se um círculo salutar, em que teorização e docência se veem imbricadas uma na outra.

O diário de pesquisa é um dos mais antigos instrumentos, segundo os autores, pois remetem aos diários reflexivos de Santo Agostinho, os quais mais se aproximam da literatura do que da pesquisa em si. Mas os autores afirmam que se pode extrair muito da experiência literária, pois é sabido que os diários

podem facilitar a observação, a documentação e a reflexão sobre experiências passadas e presentes, incluindo a própria história de vida, assim como as condições sociais, históricas e educacionais que orientam o presente”²⁹ (ALTRICHTER et al., 1993, p. 11).

É bastante usado em pesquisas etnográficas e sociológicas, e já foi usado até mesmo em pesquisa na área da zoologia, ao se reportar o comportamento de primatas. Pode ser chamado de *log book*, *notas de campo* ou *livro de laboratório (lab books)* e conter dados e/ou reflexões.

Segundo Seccato, ele registra “conteúdos programados (...) dados e não dados, o desenvolvimento da aula (positivo ou negativo) e os sentimentos e percepções da professora, que são dados válidos no processo de análise de suas crenças e de seu desempenho em sala de aula” (SECCATO, 2010, p. 139). Em outras palavras, por meio do diário, é possível obter uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem de LE.

O diário de pesquisa deve conter sequências descritivas e sequências interpretativas, segundo Altrichter et al. (1993). Os autores afirmam também que é importante tomar notas assim que a aula acabar, de preferência sem manter conversas sobre o tema, para que não se modifique a visão de uma forma não-controlada. Eles também fazem uma ressalva quanto à questão ética dos diários. Por serem um tipo de “gravação”, é necessário tomar algumas precauções. Caso haja trechos de entrevista ou

²⁹ Do original em inglês: “can facilitate observation, documentation, and reflection on current and past experiences, including one’s life history and the social, historical and educational conditions that usher in the present”.

comentários, ou ainda dados provindos de outra pessoa reproduzidos nele, como os de um professor, por exemplo, eles não podem se tornar públicos, ou seja, ser transcritos na pesquisa, sem o consentimento da pessoa citada. Sem dúvida, conversas informais com colegas de trabalho podem ser muito produtivas e gerar anotações, mas no caso, não há necessidade de autorização, desde que as pessoas saibam que o pesquisador está envolvido em trabalho sobre o assunto.

Segundo Cunha (2007), as vantagens de se usar o diário são: a facilidade de poder ser levado para qualquer lugar, a possibilidade de abranger reflexões em meio às anotações e o fato de ele proporcionar ao pesquisador mais tempo para refletir. Uma desvantagem apontada seria o excesso de tempo necessário para produzi-lo.

Burns (2009) classifica os diários em cinco tipos: *diário factual*, *diário descritivo*, *diário reflexivo*, *diário por dia ou semanal* e *diário de memórias*. O *diário factual* serve para gravar fatos ou eventos; o *descritivo* registra eventos e reações pessoais a esses eventos; o terceiro tipo capta fluxo de consciência, *insights*, sentimentos, reações. O *diário por dia ou semanal* traz os eventos diariamente ou semanalmente; e por fim, o *diário de memórias* traz o desenvolvimento profissional do professor e teorias sobre seu ensino. Pode-se dizer que houve uma mistura desses diários nessa pesquisa, visto que tudo isso pode ser encontrado no diário da PP. Seus trechos transcritos nesta pesquisa são literais, entretanto, quando faltou alguma palavra, colocamo-la entre colchetes, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

É importante frisar que, como já dito, inicialmente a ideia era de os professores que acompanharam as aulas fazerem um diário também, a fim de triangularmos com os outros instrumentos de coleta de dados. Entretanto, não foi possível, porque, apesar de ter sido entregue um caderno com várias perguntas, tanto para o PI, do curso em 2016, quanto para a Professora Regente de 2015, do Piloto, ambos fizeram anotações por pouco tempo. Por isso, resolveu-se trocar o diário do PI por entrevista, descrita no item 3.7.5. A seguir, descrever-se-á como serão utilizados os desenhos feitos pelas crianças.

3.7.4 Desenho

Os desenhos são instrumentos interessantes quando se trata de crianças, pois, em muitos casos, as entrevistas ou questionários não alcançam aspectos mais internos, como impressões e até mesmo opiniões, uma vez que nem sempre elas conseguem expressar com palavras o que pensam. Vieira-Abrahão (2006) recupera Grubits e Darrault (2001),

os quais afirmam que os desenhos “propiciam intravisiões do desenvolvimento infantil, no que tange à inteligência, à motricidade e à afetividade, além de levarem à identificação de aspectos sociais e culturais das crianças” (GRUBITS; GARRAULT, 2001, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 229).

O desenho é usado em estudos sobre Psicologia, como em Menezes et al. (2008), por exemplo. Para os autores, o desenho funciona como “um meio que permite a criança organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, estimulando-a a desenvolver um estilo de representação singular do mundo” (MENEZES et al., 2008, p. 190). Por isso, acredita-se que o desenho pode ser um instrumento revelador sobre o impacto das aulas de inglês sobre os alunos. Menezes et al. (2008) retomam Piaget, ao afirmarem que na fase pré-operacional “a criança desenha a partir de um modelo interno, evidenciando as transparências e a presença de expressionismo subjetivo” (MENEZES et al., 2008, p. 190). Dessa forma, o que elas irão projetar no papel reflete aspectos internos.

A análise foi feita com base em transcrição (FÁVERO; SALIM, 1995) feita do traçado, da seleção das cores, da densidade das linhas, número e tipo de figuras desenhadas, criatividade, simetria, regularidade, profundidade (MENEZES et al, 2008). Optou-se então por pedir que elas fizessem um desenho, ao final do curso, como forma de avaliação sobre as aulas. Elas tiveram cinquenta minutos para fazer essa atividade³⁰.

O dia em que as crianças fizeram a atividade do desenho que serviu de *corpus* para essa pesquisa já marcava o fim das aulas, no dia 30 de novembro. A pergunta geradora foi: “*Como é a aula de inglês?*”. As crianças demoraram para começar a desenhar, pareciam não entender a explicação dada. A PP precisou ir várias vezes em diversas carteiras explicar novamente aos alunos. Aos poucos, eles começaram a desenhar, mas nem todos estavam conseguindo colocar no papel o que lhes fora pedido³¹.

A maioria desenhou a sala de aula (14 de 17 desenhos ou 82%), com pessoas inseridas nela, enquanto outros (18%) a desenharam vazia. Alguns detalharam-na, colocando muitas carteiras, lixeira, ventilador e outros detalhes, indicando grande consciência espacial e desenvolvimento perceptual. Afinal, quase todos os alunos já tinham completado 7 anos (94%³²) quando fizeram o desenho. Nessa idade, eles já começam a refinar a percepção espacial, já se localizam bem dentro dos ambientes e

³⁰ Os nomes dos estudantes que foram escritos nos desenhos foram apagados, para que a identidade deles seja preservada.

³¹ De acordo com memórias da PP.

³² Segundo a pesquisa feita com os pais (QUESTIONÁRIO, 2016).

conseguem reproduzir isso nas imagens. A linha de base estava presente em 59% das imagens. A análise se encontra no capítulo 4.

3.7.5 Entrevista

A entrevista é um instrumento utilizado quando se precisa de informações mais complexas e subjetivas. Ela pode ser *estruturada*, *semiestruturada* ou *informal*, segundo Cunha (2007). No caso, utilizamos uma *entrevista estruturada*, pois esta tem perguntas preestabelecidas, que devem ser ditas na mesma ordem e com as mesmas palavras, no caso de haver vários entrevistados. Aqui foi utilizado esse tipo de entrevista com o PI da turma, foi gravada em áudio e transcrita. Geralmente entrevistas são acompanhadas de um documento de permissão, de forma a garantir o uso das informações angariadas, o modelo utilizado consta no Apêndice 6. Uma vantagem da entrevista, de acordo com Cunha (2007), é que é possível ver as reações do entrevistado, seu tom de voz, gestos. Uma desvantagem é que exige muito tempo, especialmente quando há várias pessoas a serem entrevistadas.

A entrevista com o professor Júlio, o titular de inglês da sala, foi no dia 11 de dezembro de 2016, quando as aulas já haviam sido finalizadas. Ele assinou o termo de autorização, o qual se encontra no Apêndice 6. A entrevista durou 11 minutos e foi transcrita, no Apêndice 7. Constituiu-se de vinte perguntas abertas. Observamos que o professor não tinha muita experiência com o ensino de inglês para crianças. Provavelmente, por essa razão, ele não apontou – ou não conseguiu apontar – nenhum aspecto negativo das aulas. Ainda assim, consideramos importante a sua visão sobre o curso e suas impressões sobre como as crianças aprenderam. A entrevista pôde torná-lo, de certa forma, um pouco mais consciente de sua própria didática.

Neste capítulo, foi definida a metodologia utilizada na tese, a fim de esclarecer como ocorreu todo o processo de trabalho. Para isso, apresentamos dados sobre o contexto da pesquisa, os participantes e o material *Fairy tales*. Especificamos também todos os instrumentos de coleta de dados e apontamos as diferenças no material entre a versão do Piloto e a versão do curso em si. No capítulo 4, faremos a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo objetiva, por meio de descrição e análise dos dados, responder às duas perguntas de pesquisa propostas:

1. Que configuração assumem tarefas de um material temático para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?

2. Como se deu o ensino da língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas?

Para isso, primeiramente analisamos uma aula considerada típica, para em seguida, trazermos quatro categorias de análise: 1. Impressões sobre o curso; 2. O *eu* e o *outro* na aula de LE; 3. Ensino de LE durante os processos de letramento e alfabetização; 4. As tarefas no material. Todas elas foram analisadas por meio de triangulação (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; CANÇADO, 1994) dos dados, a fim de dar maior confiabilidade à pesquisa. A seguir, iniciaremos a parte sobre a aula típica.

4.1. A Aula típica

Neste item, procuramos identificar as características do que seria uma aula típica no curso *Fairy Tales*, analisando assim como foi a maior parte das aulas, sua dinâmica e as estratégias que foram utilizadas pela PP. Para chegarmos à aula típica, precisamos entender o que é *evento típico* (ERICSON, 1986).

Ao assistir às aulas gravadas, foi possível estabelecermos o que se denomina *aula típica*. Sua concepção é qualitativa, e seus critérios de base são mais intuitivos do que numéricos. Equivale a uma aula que serve de exemplo ou padrão para determinada turma. É a aula comum, do dia a dia, sem nada muito diferente. Almeida Filho traz uma definição de aula típica:

A aula escolhida pelo pesquisador interessado em tópicos da sala de aula de língua que representa grosso modo o ensinar cotidiano, sem as especificidades de dias de prova, aulas de leitura que tomam a aula toda, aulas de pronúncia ou reflexões sobre estratégias de aprendizagem dos alunos num período completo. A aula típica permite análises de elementos mais variados como ocorrem nas aulas diárias. (ALMEIDA FILHO, 2017, via comunicação eletrônica)

Para se construir essa *aula típica*, levou-se em consideração a noção de “tipicalidade” ou “atipicalidade” de um *evento*, ou seja, a alta ou a baixa frequência de um acontecimento no momento e local da pesquisa (ERICKSON, 1986). *Evento típico*, portanto, é definido como o “que se pode generalizar dessa instância para outras instâncias análogas nos dados do autor¹” (ERICKSON, 1986, p. 150). Isso foi possível recuperar, tanto por meio das gravações das aulas quanto das anotações do diário de pesquisa da PP. Na Tabela 4, encontram-se esses eventos, de acordo com as ocorrências observadas. É necessário observar que o número de ocorrências varia de acordo com a fonte de pesquisa (os vídeos ou o diário).

Tabela 4 – Eventos típicos observados nos vídeos e no diário da PP

Eventos típicos nas aulas	Vídeos (total: 21 aulas) – ocorrências	Diário da PP (total: 65 aulas) – ocorrências
1. Entrega e recolhimento dos livros	16	55 ocorrências
2. Música de início de aula	9	1 ocorrência
3. Reconto de trecho da história	6	11 ocorrências
4. Explicação/correção de tarefas	17	37 ocorrências
5. Chamada	10	4 ocorrências
6. Atividades artísticas/manuais (pintura, decoração, mural, jogo, confecção, recorte, colagem, plantio)	3	23 ocorrências
7. Exibição de vídeos	3	11 ocorrências

Fonte: própria autora.

Faz-se fundamental mencionar que as anotações contidas no diário da PP não se limitaram a descrições, mas traziam suas impressões acerca das aulas, destacando alguns pontos e ocultando outros. Geralmente era sobre algo que lhe havia chamado atenção no dia, reflexões, hipóteses, enfim, as anotações revelam o olhar dela sobre o curso, uma visão, portanto, parcial. As anotações do vídeo e as do diário da PP refletem dois pontos de vista diferentes sobre as aulas e conduziram ao que se estabeleceu como *aula típica*. A gravação número 15, referente ao dia 5 de outubro de 2016, foi escolhida como a aula típica, porque nela foram encontrados cinco dos sete *eventos típicos* comuns a diversas outras aulas, os quais serão descritos a seguir.

¹“(…) that one can generalize from this instance to (… other analogous instances in the author’s data corpus.”

Os primeiros eventos típicos das aulas de inglês para o 1º ano pesquisado são *entrega e recolhimento dos livros de inglês* pelos próprios alunos. Ambos ocorreram em todas as vinte e uma aulas gravadas, visto que o material não ficava com as crianças, mas sim em um dos armários da sala de aula. Diariamente duas crianças eram eleitas pela Professora Elaine como as ajudantes do dia, então a PP aproveitava isso e as nomeava *helpers* na aula de inglês, a fim de distribuírem o material para os demais alunos. A entrega dos livros era um momento que tinha importância, visto que foi ocorrendo uma evolução da capacidade leitora dos alunos. Essa evolução foi sendo observada à medida que eles precisavam ler os nomes dos colegas na capa do livro e levar o material até a criança certa. No início, a PP ou a professora Elaine os ajudava, mas, com o tempo, eles foram adquirindo mais autonomia e lendo os nomes sozinhos. O trecho do diário da PP a seguir comprova a dificuldade de eles lerem no início.

(...) Tanto é que quando peço para os *helpers* do dia entregarem os livros, eles não conseguem entregar, porque não sabem ler ainda. Quer dizer, hoje eles conseguiram entregar, mas os da semana passada não conseguiram. Tem um aluno só que é alfabético, os outros estão em processo. (DIÁRIO, 2016, p. 11)

Entretanto, o evento *entrega e recolhimento de livro* não ocorreu na totalidade das aulas dadas, pois às vezes os estudantes se ocupavam com outras atividades que não exigiam o livro, como a confecção do jogo da memória da história dos *Three little pigs*, do livrinho do *Puss in boots*, ou do desenho coletivo da unidade do *Jack and the beanstalk*. Os dois últimos dias de aula também não necessitaram do material, visto que ele já havia acabado e foi realizada a pintura de cartões de natal e uma festa de confraternização.

Outro evento típico observado foi a *música de início de aula*, executada pela PP e pelos alunos. Essa prática não era parte do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, mas constituía parte do plano de aula proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De acordo com São Paulo (2015), uma música deveria ser cantada nas fases da aula conhecidas como *warm-up* e *wrap up*. O *warm-up*, segundo o texto,

é um momento de transição quando o professor para de falar a língua materna e inicia sua aula em inglês. (...) A atenção dos alunos deve ser conquistada durante o *warm-up*. Para isso, é importante que se cante uma canção, como *Hello everyone*. (SÃO PAULO, 2015, p. 7)

No final da aula (*wrap up*), também era recomendado que se cantasse uma música, a *Goodbye song* (SÃO PAULO, 2015). Essa prática da canção foi mantida, visto que a

turma do 1º ano A se encontrava inserida em uma escola com pelo menos mais dez turmas que adotavam essa prática, então a PP achou melhor manter esse evento, para não destoar totalmente do que os outros professores de inglês das demais salas faziam. Era um momento em que as crianças participavam com alegria e do qual elas gostavam; algumas vezes, quando a PP não cantava logo no início da aula, os alunos começavam a cantar sozinhos. A *Goodbye song* também era cantada, para marcar o final da aula de inglês, mas acabou sendo um pouco menos frequente, porque a PP nem sempre se lembrava de cantar, em decorrência da agitação da aula.

O *reconto de trecho da história* foi outro evento típico identificado. Fazia-se necessário para ajudar os alunos a fixarem a história que estava sendo ensinada. Auxiliava em duas situações: ou para recapitular, no começo da aula, a parte da história trabalhada na aula anterior (que podia ter ocorrido de um até seis dias antes), para, em seguida, realizarem alguma atividade ou tarefa; ou, então, logo após um trecho do vídeo. Geralmente eram utilizados como apoio para esse reconto os *flashcards*, o avental de histórias, os livros paradidáticos em inglês e em Português, os dedoches e os fantoches. A seguir, colocamos um excerto que reproduz um dos recontos.

PP: O que que aconteceu primeiro então, vamos ver ... *Once upon a ti::me there was a boy called... What is his name?*
Oto: Cava/ João
PP: *In English*
Leonardo: *Jack!!*
PP: *Jack! Very good, Jack! Jack had a ... ((mostrando a vaca))*
?: *Vaca*
Manuela e Leonardo: *Cow!*
PP: *Cow! Very good, he had a cow. Ok? But the cow was very old.*
Vinicius: *Teacher, você colocou errado*
PP: *No, no problem, no problem. But the cow was very old, ok? Do que que ele ia viver a cow. The cow didn't/*
Manuela: *Pra comer*
PP: *No. Yeah.*
Marcela: *Ele tava cansado*
PP: *Ok. Quem vai ser o mysterious man? You, Oto. You are gonna be the mysterious man ((entrega a ele os feijões)), ok? Hello!*
Oto: *Hello.*
PP: *What's this? What's this? O que será que é isso?*
AA: *((vozes diversas))*
Leonardo: *Feijão*
PP: *Magical beans? Será que esses beans são magical? Magical beans... Ok, so I'll give you the cow and you give me the beans, ok? Bye-bye! Thank you! ((incompreensível)) a puppet: mommy! Quem vai ser a mommy? Manuela!*
AA: *E::u ((vários erguem a mão))*
PP: *Manuela is gonna be mommy, ok, não, a Manuela, Manuela is gonna be mommy ((entrega a ela o boneco)) Mommy, look what I got you, são magic beans! No!! Vai jogando! ((Oto joga os feijões pela sala, eles dão risada e a PP imita choro)). Oh, então paramos aqui na story. Mommy, ok, thank you, Manuela. (Aula de 5/10/2016 – 15'15''-17'29'')*

O trecho reporta o momento em que a professora-pesquisadora recontava a primeira parte da história do *Jack and the beanstalk*. A LE foi usada de forma predominante, enquanto a LM foi usada para ligar algumas frases.

Figura 11 - Flashcards da história *Puss in boots*



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro evento típico encontrado nas aulas foi a *explicação e correção de tarefas*. Os processos de explicação e correção ocorriam sequenciados, de forma que a tarefa nunca ficava sem correção. Às vezes esse evento se repetia na aula, dependendo do número de tarefas feitas no dia. No início do curso, as crianças tinham certa dificuldade em entender o que deveriam fazer, por não lerem ainda, por isso, as instruções eram dadas em inglês e em Português. Com o tempo, elas já conseguiam fazer as tarefas sozinhas, mas não porque liam o enunciado, e sim porque comparavam com a estrutura de outras atividades já feitas. A correção, por sua vez, era um momento aguardado, mas um momento de certa indisciplina: todos queriam mostrar sua tarefa pronta para a professora-pesquisadora, muitos se levantavam e iam até ela, ansiosos para saber se estava tudo certo. Isso foi mudando à medida que ela percebeu a necessidade da correção coletiva, algo difícil para quem ainda se encontra no final da fase do egocentrismo infantil. Então foram aprendendo a controlar a ansiedade, experimentando a correção coletiva feita pela docente, a qual ia para a lousa. Assim ela era feita com o apoio dos *flashcards* afixados,

imitando a posição exata da tarefa no livro, o que facilitava a visualização para os alunos. A seguir, transcrevemos o trecho com uma explicação e correção de tarefa.

PP: *What do we have to do here?* Vamos ver quem vai adivinhar o que que tem que fazer aqui
José: Vai ter que fazer um xizinho
PP: *Not circle. No. Not "X", no.*
Ricardo: Circular
PP: *No*
AA: ((incompreensível))
Giovani: Fazer um "X"
Lorenzo: Fazer o número!
PP: *Numbers! Very good, Lorenzo.* Mas por que que a gente vai pôr *numbers* aqui? Qual é a sequência?
Ricardo: Nós vai ter que ver qual que começa primeiro!
PP: *Number one, number two, number three, number four*
Vinicius: Vai até o *four*?
PP: *Yes! One, two, we have one, two, three, four, ok? What's number one? The cow and Jack?* Vamos repetir aqui, ó, *cow*
AA: *Cow*
PP: *Jack*
AA: *Jack*
PP: Aqui nós temos no outro quadrinho, nós temos a *mommy* e o *Jack*, ou *mother*
AA: *Mother*
PP: E o *Jack*
AA: E o *Jack*
PP: E o terceiro *Jack*
AA: *Jack*
PP: *And the cow*
AA: *The cow*
PP: *The cow*
AA: *Cow*
PP: Aqui o último, *Jack*
AA: *Jack*
PP: E o *man*
AA: *Man*
PP: Qual será que é o *number one*? Que que aconteceu, *number one* ((Vinicius vai até a frente e explica para a PP))
PP: *Yes! This is number one! Number one. Hello!* ((cumprimenta o professor Júlio, que adentra a sala))
Júlio: *Hello!*
AA: ((conversas incompreensíveis))
PP: *I don't know. This is number one, number one, ok? One. This is number one. So we have ... this one, number one*
??: Tia, eu já fiz
PP: *One, two, three, four, great, very good!* ((corrigindo o livro de Leonardo))
Very good! One, two, three, four ((corrigindo do livro de Ricardo))
(Aula de 5/10/2016, 2'45- 5'22'')

Era uma tarefa de ordem cronológica, a número 5 da unidade *Jack and the beanstalk*. No momento da explicação, eles descobriram que deveriam colocar números nos espaços. Depois disso, a professora fez uma repetição das palavras que descreviam cada quadro. O trecho do Diário se segue.

Fiquei repetindo os nomes dos animais, às vezes, ainda me questiono se preciso fazer isso ou se é só costume. É que sinto que, se não fizer isso, eles não vão guardar os nomes. Mas por que guardar os nomes? Acho que ainda estou presa no método lexical, quero que eles fixem as palavras. É algo que me dá segurança e me legitima como professora. (DIÁRIO, 2016, p. 71, sobre a aula do dia 29/9/2016).

Aqui é importante fazer um parêntese para analisar essa atitude da PP de exigir que os estudantes repetissem as palavras, ela menciona ser talvez um “costume”. Por mais que ela estivesse usando um PTBT, ela utilizou a repetição na aula “para fixar” as palavras. Isso decorre provavelmente de sua *abordagem de ensinar* (ALMEIDA FILHO, 2005), a qual, segundo Almeida Filho, “se compõe do conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13), incluindo “pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Esse comportamento da PP foi pautado pelo Método Audiolingual, em que a repetição é prática comum e demonstra que “a aprendizagem de línguas é um processo de formação de hábitos. Com quanto mais frequência algo é repetido, mais forte o hábito e maior a aprendizagem²” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 42). No trecho, a PP também menciona a “segurança” que a repetição lhe traz como professora de línguas, afirmando que repetir palavras a “legitima como professora”. De fato, essa ideia é forte e está internalizada na PP, constituindo parte de sua abordagem de ensinar, a despeito de toda a ideia a que o PTBT alude.

Outro evento típico encontrado foi a *chamada*. Era feita em quase todas as aulas, e respondida majoritariamente em inglês, com as palavras *here* ou *not here*. Por ser simples, foi facilmente aprendida. Era um momento relevante da aula, pois quase todos gostavam de usar a LE para responder. Quando alguma criança não reagia, por distração, outra o fazia no lugar daquela. Às vezes, a criança não lembrava em inglês como responder e falava em Português, mas em seguida outro aluno traduzia a resposta. Pedro nunca a respondeu, uma vez que se comunicava pouco verbalmente, mas outras crianças

² “Language learning is a process of habit formation. The more often something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 42)

respondiam por ele. O trecho a seguir revela a aluna Manuela percebendo que a professora chamou um aluno que havia sido trocado de sala.

PP: “Marcela”
Marcela: *Here!*
PP: “Manuela”
Manuela: *Here!*
PP: “Michael” (+) oh-oh ((percebeu que se tratava de um aluno que havia sido transferido de classe há um tempo)
Manuela: *Not here!*
(Gravação 13 – 31/8/2016, 43:16-43:23)

Manuela soube usar a língua estrangeira, ao responder que Michael não estava na sala, é a língua em uso que a Abordagem Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) preconiza.

As *atividades artísticas ou manuais* também foram um evento típico, por terem feito parte de vinte e três das sessenta e cinco aulas³, complementando as tarefas e auxiliando no desenvolvimento dos conteúdos. São ferramentas importantes para a aprendizagem infantil e estão sempre presentes nas ementas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essas atividades incluíam pintura, decoração do mural ou outras, confecções diversas (dedoche, bonecos tipo fantoche, com palito de sorvete, castelo, livrinho de história, jogo da memória), recorte e colagem, plantio do feijão. Nas aulas gravadas, apareceram pouco, somente em três das vinte e uma aulas, provavelmente devido ao fato de que as aulas gravadas representam uma amostragem do curso. Mas, na realidade, foram bem mais significativas, aparecendo em cerca de um terço das aulas, por isso, devem ser consideradas um evento típico.

Os *vídeos*, por fim, também foram um evento típico, utilizados com frequência, serviam como um primeiro contato das crianças com a história. Consistem em três desenhos animados, extraídos de *site* de compartilhamento de vídeos; cada um foi dividido em quatro partes, que variavam de 3 a 5 minutos cada. Os trechos eram transmitidos mais de uma vez, mas sempre retomados na sequência, com os *recontos*. Para essas aulas especiais, havia disponível na escola uma sala de vídeo, onde estavam instalados um projetor e uma caixa de som. Após a curta sessão de vídeo, as crianças continuavam na sala até o final da aula. Os vídeos foram parte fundamental no curso, pois traziam os contos de forma lúdica e com um formato familiar às crianças, que é o desenho

³ Segundo DIÁRIO (2016).

animado. Além disso, elas gostavam não só devido ao desenho, mas também pelo fato de trocarem de sala, o que as deixava empolgadas⁴.

Após a descrição de cada evento típico, passaremos ao que chamamos de *aula típica*.

4.1.1 A aula típica (5 de outubro de 2016)

Outras aulas foram semelhantes à aula 15, a aula considerada típica, como as gravações 1 (de 11/4/2016), 11 (de 20/6/2016), 12 (24/8/2016), 16 (19/10/2016) e 17 (20/10/2016), todas elas apresentando pelo menos quatro dos sete eventos típicos citados. Essa aula típica será descrita e analisada a seguir.

A gravação 15 ocorreu no dia 5 de outubro de 2016, equivalendo à aula número 50, já na fase final do curso *Fairy Tales*, visto que terminou em novembro. A gravação dessa aula durou 44'30'' (quarenta e quatro minutos e trinta segundos). Nela foram observados os seguintes eventos: 1. Entrega dos livros; 2. Música de início de aula; 3. Explicação/correção de três tarefas; 4. Reconto da história; 5. Chamada; e 6. Recolhimento dos livros. A história trabalhada na ocasião foi a *João e o pé de feijão*.

Primeiramente a PP chamou os alunos ajudantes do dia para pegarem os livros no armário e fazerem a distribuição. Após isso, a música *Hello teacher* foi cantada, por cerca de 30 segundos. Em seguida, a PP explorou seu vocabulário, perguntando quem estava *happy*, *hungry*, *sick* e *sleepy*. Isso levou mais um minuto. As tarefas feitas nesse dia foram as 5, 6 e 7. Curioso observar que logo depois, um aluno lembrou a PP de que ela não havia perguntado sobre quem estava *sad*, o que a fez voltar a esse assunto rapidamente. A tarefa 5, reproduzida na Figura 12 (página 126), levou do 1'40'' até 7'30'' (6 minutos, portanto), sendo que a PP primeiro tentou tirar a instrução das crianças, perguntando-lhes o que elas achavam que era para ser feito. Elas deveriam colocar as imagens da história em ordem cronológica, tratava-se de uma tarefa de *ordenação*, segundo Willis (1996). Assim que uma das crianças disse “números”, a atividade começou. Então a PP começou a repetir com os alunos os nomes das personagens de cada quadrinho, sem, contudo, ler as frases que estavam ao lado como legenda⁵. Em seguida,

⁴ Segundo memórias da PP.

⁵ Ver trecho de aula na página 14.

perguntou: “Qual é o *number one*?”. Isso levou os alunos a se deterem mais no desenho, sem levar em conta a frase-legenda, embora a PP tenha descrito brevemente cada imagem por meio das personagens que apareciam em cada cena. Nessa fase, a docente mostrou uma preocupação em seu diário de pesquisa, como se pode ver a seguir:

(...) eles fizeram muito rápido. Por quê? Por causa dos desenhos somente? Acho que sim. Mas então será que eles não estão aprendendo nada, só vendo qual desenho é primeiro e assinalar? (DIÁRIO, 2016, p. 73)

Esse questionamento surgiu em vários momentos do curso, já que essa atitude causava a impressão de que os alunos respondiam algumas tarefas apenas baseados nas imagens. Isso não era verdade, entretanto, sobretudo porque a PP explorava as figuras, de forma que os alunos utilizavam tanto as imagens quanto as palavras que a professora dizia para completar as tarefas. A SEE/SP afirma que se deve:

possibilitar que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo sejam iniciados na aprendizagem da língua inglesa, pelo desenvolvimento das habilidades de **escutar, compreender e falar**. (grifo do texto) (SÃO PAULO, 2015, p. 3)

A SEE/SP não cita, em momento nenhum, nada acerca das habilidades de leitura e escrita de aquisição da LE. Assim a PP se viu compelida a não fazer muito uso das referências escritas de seu material, de forma que a oralidade ficasse mais em destaque. Mesmo porque cada criança se encontrava em uma fase do processo de aquisição da escrita, então nem todas estavam preparadas para ler os enunciados das tarefas em inglês. A PP as ajudava, quando necessário, a identificar onde estava escrita uma ou outra palavra na LE, mas de maneira leve e ocasional, para não desrespeitar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, nem se sobrepor ao documento oficial citado.

Ainda nessa tarefa, as crianças iam respondendo livremente e anotando os números no lugar apropriado. Após 3 minutos do início da tarefa, um aluno afirmou tê-la terminado, a PP checkou e estava tudo correto. Na sequência, outros alunos foram até a professora mostrar a atividade terminada. Ela foi em cada mesa olhando se estava certo. A correção individual acontecia constantemente, uma vez que cada aluno apresentava um ritmo diferente de aprendizagem. Claro que nem sempre a PP conseguia dar essa atenção

mais individualizada, mas, na medida do possível, isso era feito⁶. A tarefa 5 se encontra representada a seguir na Figura 12.

Figura 12: Tarefas 5 e 6 do conto *Jack and the beanstalk*

ABOUT THE STORY 		ABOUT THE STORY 	
TASK 5 – PUT THE ACTIONS IN CHRONOLOGICAL ORDER:		TASK 6 – WHERE DOES THE STORY HAPPEN?	
	JACK IS TAKING THE COW TO THE MARKET TO BE SOLD. ()	<input type="radio"/> IN DOWNTOWN	
	JACK'S MOTHER GETS FURIOUS WITH JACK. ()	<input type="radio"/> AT THE COUNTRYSIDE	
	JACK IS MILKING THE COW. ()	<input type="radio"/> ON THE BEACH	
	A MISTERIOUS MAN OFFERS JACK SOME BEANS. ()	<input type="radio"/> IN A FOREST	
Elaborado por Ana Gabriela Périco		Elaborado por Ana Gabriela Périco	

Fonte: PÉRICO, 2016, vol. 2, p. 6

Ainda falando sobre a aula típica, a tarefa 6, também na Figura 12, levou cerca de quatro minutos para ser feita (dos 7'30'' aos 11'30''). Nela, havia quatro imagens, os alunos deveriam identificar onde a história ocorria: se no campo, na cidade, na praia ou na floresta. A PP primeiro fez a pergunta para todos, lendo o enunciado (*Where does the*

⁶ De acordo com memórias da PP.

story happen?). A seguir, dirigiu-se às mesas, perguntando individualmente e mostrando as imagens coloridas do livro⁷.

A tarefa 7 foi a mais longa, durou cerca de vinte e sete minutos e também teve o enunciado lido em inglês, visto que era bem curto e continha uma pergunta (*What is going to happen next morning? Draw it.*). Nela os alunos teriam que desenhar os acontecimentos subsequentes à troca da vaca pelos feijões, feita por *Jack*. Como todos já conheciam a história, não tiveram dificuldades em realizar a tarefa. Durante esse período, diversas ações ocorreram: o desenho em si, a pintura, o reconto da história, a chamada, interações entre os alunos, e até mesmo interações de alguns alunos com a câmera do *tablet* usado para gravar as aulas. Eles gostavam de ‘falar’ com a câmera, sendo que alguns até representavam personagens e dançavam diante dela, enquanto a aula acontecia. O aluno Pedro, em outra aula, ficou tampando a imagem da PP com uma garrafa d’água, posicionando-a estrategicamente na frente da câmera. Sempre havia um ou outro aluno a se distrair em algum momento da aula com a câmera⁸.

Após cerca de três minutos das diretrizes para essa tarefa, a PP recontou a história com o auxílio de um avental de histórias⁹, em que personagens e objetos eram afixados com velcros e podiam ser tirados e recolocados. Isso durou cerca de 4 minutos. Nesse momento, ela chamou alguns alunos para a “ajudarem” a recontar diante da turma. A PP contou a história até o trecho referente à tarefa, ou seja, até a parte em que Jack vai dormir, quando sua mãe fica brava por ele ter trocado a vaca pelos feijões. No restante do tempo, as crianças ficaram desenhando, pintando e se distraindo com os personagens do avental, os quais foram de certa forma disputados por elas, visto que todas queriam segurá-los. Sem dúvida, usar recursos desse tipo para contar histórias é eficaz, pois atrai a atenção dos alunos.

Por fim, os ajudantes começaram a recolher os livros aos quarenta e um minutos de aula. Entendemos que a tarefa 7, porém, ficou um tanto alongada, sendo que algo escrito poderia ter sido explorado nela, como os nomes dos personagens e dos objetos, por exemplo. Nesse dia, os alunos não queriam devolver os livros para os ajudantes guardarem, um deles até chegou a pegar seu material de volta, pois queria

⁷ Por falta de recursos, a PP precisou imprimir os livros em preto e branco, já que não podia haver cobrança pelo material. Esse trecho também se refere a memórias da PP.

⁸ De acordo com memórias da PP.

⁹ Avental em que são afixados os personagens e objetos da história, com velcro, de modo que podem ser tirados ou recolocados, conforme se conta a história,

terminar a pintura. O gosto infantil pelo desenho e pela pintura já é fato consolidado, a criança se detém por longos períodos, se puder, nessas atividades. Segundo Lowenfeld e Britain (1970), a arte é uma forma de expressão para a criança, e ela tem impulsos criadores que lhe dão muita confiança. Se não fosse o ambiente externo, ela não desanimaria de desenhar. Houve apenas um dia em que um aluno se recusou a desenhar: Giovani não aceitou fazer a ilustração final sobre como era a aula de inglês, a qual foi utilizada nessa pesquisa como *corpus* também. O Quadro 6 ilustra os eventos da aula típica de 5 de outubro, do curso *Fairy Tales*.

Quadro 6 – Eventos típicos da aula de 5 de outubro

Eventos
1. Entrega dos livros
2. Música de início de aula
3. Explicação/correção de tarefas
4. Reconto da história
5. Chamada
6. Recolhimento dos livros

Fonte: própria autora.

Convém lembrar que nem sempre esses eventos se apresentavam na ordem em que aparecem no quadro; ela podia mudar de uma aula para a outra – com exceção da música de início. A música de início de aula representa um resquício do projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2015), o qual recomendava que houvesse uma canção marcando o início e o final do momento do “*only English*”, em que somente o inglês deveria ser usado. Com a descrição da aula típica, concluímos que a PP centralizou todos os seis eventos da aula, e, embora tenha tentado envolver os alunos em todos eles, proporcionando que participassem ativamente, nem sempre ela conseguiu fazer isso, como se pode ver no trecho do evento *reconto da história*, o qual reproduzimos novamente a seguir:

PP: *Manuela is gonna be mommy, ok, não, a Manuela, Manuela is gonna be mommy* ((entrega a ela o boneco)) *Mommy, look what I got you, são magic beans! No!! Vai jogando!* ((Oto joga os feijões pela sala, eles dão risada e a PP imita choro)). Oh, então paramos aqui *na story. Mommy, ok, thank you, Manuela.*
 (Aula de 5/10/2016 – 15’15’’-17’29’’)

Nessa parte da aula, a PP chamou a aluna Manuela, mas não a deixou participar de fato do reconto de forma ativa, visto que a própria PP falou o que a aluna deveria ter falado (“No!” e imitou o choro da mãe de Jack). Aqui vemos a PP centralizando o

momento do reconto nela mesma, ao representar a personagem que deveria ter sido representada pela aluna Manuela. Ainda que a aluna não conseguisse se expressar na língua-alvo, a PP deveria ter lhe explicado. Sua justificativa, entretanto, é de que os alunos eram muito novos e requeriam maior orientação. Mas, ainda assim, entendemos que a professora-pesquisadora centralizou demais a aula, o que não condiz com a filosofia do Planejamento Baseado em Tarefa, considerado um tipo de planejamento analítico. Este, segundo Long e Crookes (1991), permite negociação de sentidos, e o docente não é o centro do processo.

No próximo item, elencamos as quatro categorias de análise desse trabalho: 1. As diferentes visões sobre o curso; 2. O eu e o outro na aula de LE; 3. Ensino de LE durante os processos de letramento e alfabetização; e 4. Os tipos de tarefas do material. Todas elas ajudarão a responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como se deu a aprendizagem da língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas? A primeira delas será a categoria “As diferentes visões sobre o curso”.

4.2 As diferentes visões sobre o curso

Nesta categoria, trouxemos algumas observações e análises sobre as percepções de todos os participantes desta pesquisa, além dos pais dos alunos: os alunos, a professora-pesquisadora e o professor de inglês. Para isso, utilizamo-nos do questionário dos pais dos alunos, dos desenhos dos alunos, do Diário da PP e da entrevista com o professor de inglês Júlio.

Primeiramente analisamos as respostas do questionário enviado aos pais dos alunos do curso, a fim de traçar o perfil dos estudantes e verificar possíveis resultados fora da sala de aula. Nele, há informações sobre o contexto dos alunos e alguns hábitos relacionados à língua inglesa. A Tabela 5 mostra um resumo das informações coletadas nesse questionário.

Tabela 5 – Informações coletadas do questionário dos pais

Informações sobre a maioria dos alunos	Porcentagem
Meninos	61%
Idades entre 6 e 7 anos	100%
Tem acesso à biblioteca da escola	94%
Tem acesso a livros em casa	56%

Mora no bairro da escola	77%
Assiste a filmes e desenhos com amostras de língua inglesa	78%
Tem ou acessa celular	78%
Tem ou acessa <i>tablet</i>	56%
Passou a usar língua inglesa em casa	61%

Fonte: Questionário, 2016.

Como pode ser visto, são alunos em sua maior parte meninos, entre 6 e 7 anos, que predominantemente moram perto da escola, têm acesso à biblioteca da escola e a livros em casa, a celular e a *tablet*, assim como assistem a filmes e a desenhos com amostras de língua inglesa. De acordo com as respostas coletadas, os alunos passaram a produzir enunciados na LE fora da escola, em suas casas. Isso indica um resultado positivo do curso, ainda que consista em produção de turnos mínimos e pequenos¹⁰ (XAVIER, 1999). Na Tabela 6, vemos os tipos de enunciados em inglês que foram reportados pelos pais dos estudantes.

Tabela 6 – Enunciados produzidos pelos alunos em casa

Enunciados citados pelos pais	Número de relatos
“YES” “NO” “TEACHER”	1
NUMERAIS	6
“VERY GOOD/ GOOD”	2
CORES	4
ANIMAIS	1
SAUDAÇÕES	2
OBJETOS	1
“ALGUMAS PALAVRAS”	1

Fonte: Questionário, 2016.

As respostas percebidas pelos pais organizadas na Tabela 6 podem ser divididas em três categorias: 1. Vocábulo em inglês propriamente, como *yes*, *no*, *teacher*, *very good*, *good*; 2. Grupos semânticos, como *numerais*, *cores*, *animais*, *saudações*, *objetos*; 3. Categoria indefinida: o que os pais identificaram como *algumas palavras*. Nos grupos semânticos dos *numerais*, *animais* e *objetos*, podemos citar algumas palavras das

¹⁰ Turnos mínimos - uma única palavra; turnos pequenos - duas ou mais palavras como em frases nominais, verbais ou adverbiais. (XAVIER, 1999, p. 128).

histórias, como *puss, pig, hen, wolf, three, bag*, entre outras. Contudo, não nos aprofundamos nesse item, então não há como saber quais palavras exatamente os alunos falavam em casa. Os vocábulos em inglês propriamente (*yes, no, teacher, very good/good*) citados consistem em palavras que a PP usava com os alunos nas aulas, para elogiar (*very good/good*), nomear (*teacher*) e escolher/avaliar (*yes/no*). Ao serem inquiridos se gostariam de deixar alguma sugestão ou observação, sete pais o fizeram (39%). As respostas estão transcritas no Quadro 7.

Quadro 7 – Observações/sugestões dos pais sobre as aulas de inglês

OBSERVAÇÃO/SUGESTÃO
1. Eu quero que minha filha aprenda muito inglês.
2. Talvez devessem [as aulas] ser mais pautadas na linguagem falada, uma vez que, no meu entender, o ensino de um idioma a criança deve se dirigir a uma habilidade a qual elas dominem mais (fala), a outra que ainda está se desenvolvendo (escrita e leitura).
3. [As aulas] são muito boas para aprendizagem, principalmente para quem não tem muita oportunidade em fazer algum curso.
4. Ensiná-los mais sobre cumprimentos em inglês. Conversar em inglês. Muitas vezes, compramos eletrodomésticos com palavras em inglês.
5. Não tenho nada para falar porque ele não fala nada sobre a aula de inglês.
6. Não, acho que está ótimo pra faixa etária deles.
7. A escola está de parabéns! Quando as crianças começaram, até cheguei a criticar, até mesmo pela idade das mesmas, mas porém fui surpreendida com a evolução do aprendizado e o super interesse do meu filho pela matéria.

Fonte: Questionário, 2016.

Das sete observações feitas pelos pais, três foram analisadas como positivas (observações 1, 3 e 6), duas, negativas (observações 2 e 4), uma, como positiva e negativa ao mesmo tempo (observação 7) e outra não soubemos avaliar (observação 5). Dentre as observações positivas, destaca-se a número 7, em que o responsável afirma que mudou sua opinião acerca das aulas de inglês para crianças, pois pôde acompanhar a evolução de seu filho e o interesse crescente pelas aulas. Indica que o respondente se surpreendeu com a evolução do filho e com seu grande interesse pela língua. Ele, entretanto, traz uma crítica negativa em sua observação ao afirmar que os alunos eram muito novos para aprender inglês.

Como pode ser visto também, é possível ver algumas crenças (BARCELOS, 2006, apud SCHEIFER, 2010) dos respondentes acerca das aulas de LE de seus filhos. Ainda da observação 7, subentende-se que o respondente não acreditava que aprender inglês

cedo seja uma boa ideia, visto que ele afirma que “quando as crianças começaram, até cheguei a criticar, até mesmo pela idade das mesmas (...)”. Isso contraria a crença ou o *mito* (ASSIS; PETERSON, 2001) amplamente difundido e aceito em nossa sociedade do “quanto mais cedo, melhor”, em que a criança que entra em contato com um idioma o mais cedo possível o aprende melhor e tem mais sucesso na vida profissional. Concordamos com essa posição em parte, pois, ao mesmo tempo em que sabemos que nem todos os aspectos da LE serão contemplados na infância, compartilhamos a ideia de que ensinar LE para infantes pode trazer benefícios e aprendizagem real, desde que se pense em *como* o idioma vai ser ensinado. É sabido também que não existe o melhor método (PRABHU, 1990), mas é importante que o docente reflita sobre como vai ser o curso, que tipo de abordagem vai usar, quais são os propósitos de se ensinar uma LE e, aprofundando-se um pouco mais, o que é uma LE, o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira. De acordo com Almeida Filho (2012), tudo isso faz parte da fase do *planejamento* do curso, momento em que

é preciso conhecer pelo menos os dados principais do contexto maior onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 32)

Segundo Richards (2005), essas reflexões devem ocorrer na primeira etapa do planejamento: o momento da definição da *ementa* do curso; é nela que a abordagem transparece, ou seja, a(s) teoria(s) subjacente(s) se estampa(m). A observação 7 ainda traz referências indiretas à motivação do aluno filho do respondente, no trecho “porém fui surpreendida com (...) o super interesse do meu filho pela matéria”. O respondente reporta uma motivação grande do filho pela aula de inglês, o que corrobora a visão da PP de que as crianças estavam realmente motivadas a estudar a LE¹¹.

As outras observações positivas ressaltam a falta de oportunidade de se estudar uma LE (observação 3), a adequação do curso à faixa etária (observação 6) e o desejo de que o filho “aprenda muito inglês” (observação 1). Quanto às observações negativas, um dos pais (observação 4) pediu que fosse mais ensinado sobre os cumprimentos, e que houvesse mais conversação em inglês, remetendo a “eletrodomésticos com palavras em inglês”. Aqui vemos o respondente requerendo o uso real da língua, o que demonstra a

¹¹ Isso será mais explorado ao final desse tópico, com a visão da PP sobre o curso.

preocupação de o filho utilizar a LE para resolver problemas ou entender instruções de aparelhos talvez. É a língua em uso (ELLIS, 2003) que a Abordagem Comunicativa e o uso de tarefas preconizam.

A observação 5 ressalta que o filho não fala nada sobre a aula para seus familiares, o que nos dá a entender, pelo menos a princípio, que não foram reveladas afinidades entre o aluno e a LE. Talvez ele não tenha se apropriado da LE de fato, esta continuou sendo a língua “do outro”, a língua “do estrangeiro” (CORACINI, 2009). Sabe-se que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, assim como nem todos têm a mesma disposição e motivação para estudar uma LE. Entretanto pode não ser nada disso, e se tratar apenas de um aluno mais introvertido, que não gosta de falar ou que não teve a oportunidade de conversar em casa sobre a aula de inglês. Enfim, não há como saber com exatidão.

Após traçarmos o perfil dos alunos e analisar a opinião dos pais sobre o curso e seu reflexo, a seguir, veremos as impressões dos estudantes por meio de seus desenhos, de acordo com alguns aspectos apontados por Lowenfeld e Brittain (1970), Bittencourt (2015) e Pilloto, Silva e Mognol (2017). É fundamental esclarecer que os desenhos foram pedidos e utilizados nessa pesquisa com o objetivo de se descobrir um pouco sobre as percepções dos alunos acerca das aulas de inglês. Dessa forma, eles deverão ser vistos com uma espécie de metáfora, já que o desenho expressa um ponto de vista sobre a realidade, e não a realidade em si, revela uma percepção, um recorte do mundo real, como nos lembra Bittencourt (2015). Ao final desta seção, retomaremos os sentidos que as crianças atribuíram à aula de inglês, para triangular com os outros dados e responder à segunda pergunta de pesquisa.

Inicialmente, é possível ver, por meio do detalhamento dos desenhos, o alto nível intelectual de algumas crianças (LOWENFELD; BRITAIN, 1970). Nos desenhos de Letícia, Denise, Vinicius e Leonardo (Apêndice 9), há muitos detalhes e, segundo os pesquisadores supracitados, quanto mais detalhes há, mais intelectualmente avançado é o desenhista. O desenho de Letícia, por exemplo, contém diversas palavras na lousa, em cima das carteiras dos alunos há vários objetos, assim como na mesa da PP há seu notebook. No desenho de Denise, há o pé de feijão sobre sua mesa, a mochila e a lancheira exatamente onde ficavam todos os dias, e vários detalhes coloridos nas roupas das outras meninas retratadas, que aliás são todas loiras, diferentemente da realidade. Essa ilustração, em especial, traz outro aspecto indicador de envolvimento emocional, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1970): ela representa dois espaços diferentes como se

fossem um só: a sala de aula e o jardim. Segundo os autores, a aluna provavelmente não percebeu que fez essa junção e deseja comunicar mais eventos em seu desenho, ou seja, quis mostrar a aula de inglês, mas também as flores do jardim e o sol. A Figura 13 ilustra dois desses desenhos.

Figura 13 – Desenhos com alto nível de detalhamento (Denise e Leonardo)



Fonte: Desenhos (2016).

Dois pares de desenhos parecem ter sido copiados uns dos outros, visto a grande semelhança apresentada, como os de Yara e Manuela e os de Dênis e Guilherme. Isso demonstra, segundo Lowenfeld e Brittain (1970), que aspectos estéticos talvez ainda não estejam desenvolvidos adequadamente naqueles que copiaram do colega, devido a possíveis repressões à criatividade. Em seguida, discutiremos sobre o espaço retratado nos desenhos.

Embora na maioria dos desenhos haja a representação da aula tradicional (BITTENCOURT, 2015), com mesas e carteiras alinhadas, em algumas representações, não há mesas nem carteiras, e os alunos estão em pé, como mostram os desenhos de José e de Oto (Figura 9, p. 93). Essa escolha deles possivelmente ocorreu porque os marcou de alguma forma. Em alguns momentos do curso, os alunos tinham que se levantar e fazer perguntas aos colegas, nas tarefas de pesquisa em especial. Ao instruí-los, a PP tinha que enfatizar que todos eles poderiam se levantar, sem receio. Essa experiência de se levantar e circular pela sala deve ter marcado esses estudantes, a ponto de retratarem a cena. Apesar disso, é necessário lembrar que se trata apenas de uma percepção deles sobre a aula, e não a aula real. Novamente recorremos a Bittencourt (2015), segundo a qual se deve afastar “a suposição de que o desenho reflete a prática escolar tal como ela é” (BITTENCOURT, 2015, p. 52).

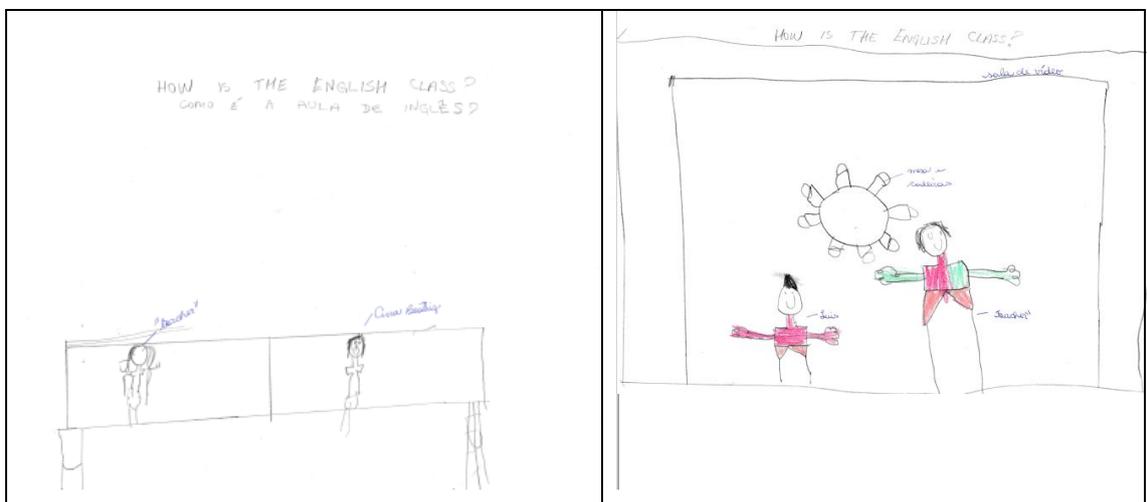
O aluno Pedro desenhou (Figura 8, p. 92), além da escola, a chuva, o barro, a nuvem, a árvore, o que demonstra uma importância da natureza para ele, remetendo provavelmente às sensações que esses elementos naturais provocam, e uma consciência perceptiva bem desenvolvida. Através das duas grandes janelas da sala de aula, era possível ver o jardim e o pátio da escola; portanto a chuva, as nuvens e diversas árvores. Entretanto o barro não era um elemento recorrente ali, mas mesmo assim, o aluno decidiu retratá-lo.

Cinco desenhos estão no formato “planta” da sala de aula, sendo três bem próximos da sala de aula real, visto que a posição dos objetos é idêntica. Nas ilustrações, foram retratados a lixeira, os armários com um objeto em cima, o balcão, a mesa do fundo e a porta. O desenho de Leonardo (Figura 10) trouxe um detalhe que não há em nenhum outro: a reprodução dos adesivos das letras do alfabeto que ficam logo acima da lousa e dos números de 1 a 100 também afixados, só que na parede lateral. Quase todos os números foram reproduzidos. Os ventiladores e a mesa da professora com vários objetos revelam um aluno atento e detalhista. Ele desenhou a PP de costas, sentada na cadeira, detalhando o corpo por trás desta. É um aluno tímido, que sempre executava as tarefas atentamente. Tanto ele quanto o colega que aparece na carteira ao lado estão com a expressão feliz. É importante ressaltar que, de maneira nenhuma, pode-se afirmar que os demais alunos são pouco inteligentes porque fizeram desenhos mais simples, já que vários fatores podem ser a causa para isso, até mesmo a não disposição em desenhar naquele dia, por exemplo. Mas os quatro alunos que detalharam muito suas ilustrações de fato destacavam-se dos outros com relação ao desempenho nas aulas. Em seguida, será mostrado como as pessoas foram retratadas nas ilustrações.

Com relação às pessoas retratadas nos desenhos, a maior parte apresentou pelo menos mais uma pessoa junto com o autor (9 dos 17 desenhos), como os alunos Pedro (Figura 8, p. 92), Lorenzo e Adriana (Figura 11), o que indica que pouco mais da metade da sala (55%) enxergou a aula de inglês como um evento dialógico, apontando um incipiente desenvolvimento da consciência social (LOWENFELD; BRITAIN, 1970). Isso é bom, mas uma aula somente com professora e aluno, sem levar em consideração os outros alunos, aponta para o egocentrismo a que Piaget (1999[1967]) alude, isto é, a maior parte da sala ainda está nessa fase mais individualista. Na Figura 14, foram reproduzidos dois desenhos considerados egocêntricos: o primeiro, em que não é possível

ver a expressão da professora; e o segundo, em que professora e aluno estão lado a lado. Houve ainda os desenhos sem nenhuma pessoa retratada, mas veremos mais adiante.

Figura 14 – Desenhos egocêntricos (Adriana e Lorenzo)



Fonte: Desenhos (2106)

Algumas crianças representaram a aula de inglês somente consigo mesmas, sendo a única pessoa do desenho, como o aluno José (Figura 9, p. 93). Isso indica que esse aluno ainda apresenta uma percepção mais egocêntrica ainda da aula de inglês do que os descritos no parágrafo anterior. Trata-se de estudante bastante concentrado nas aulas e sempre disposto a responder o que era perguntado, embora tenha demonstrado no dia do desenho não muita disposição para realizar a atividade.

Dos outros oito desenhos em que os autores não foram retratados, três ilustraram a sala de aula vazia, outros três, só com a PP e os dois restantes reproduziram só o personagem João, da história *João e o pé de feijão*. Desenhar pessoa nenhuma ou uma só parece estranho para uma aula de línguas presencial, visto que ela acontece quando há professor e alunos. Dos três desenhos com a sala vazia, dois eram de alunos que se sentavam em carteiras uma ao lado da outra, Guilherme e Dênis, sendo o primeiro um aluno que pouco falava e apresentava certa dificuldade com as outras disciplinas, segundo a professora Elaine (Figura 15). A seguir, na Figura 15, encontram-se dois desenhos só da sala de aula, sem pessoas. Observar a semelhança entre ambos.

Figura 15 – Desenhos da sala de aula vazia (Dênis e Guilherme)



Fonte: Desenhos (2016).

Talvez nenhum deles se enxergasse como parte da aula, nem se identificasse com a LE, nem tenha se apropriado dela. A LE nesse caso, pode ter continuado sendo a língua “do outro”, do “estrangeiro” (CORACINI, 2007). Talvez a sala física, para eles, fosse o mais importante, pois ambos eram meninos que estabeleciam poucas relações com seus colegas de sala. O outro aluno, Jean, havia desenhado duas pessoas, mas apagou (é possível ver as marcas dos lápis na folha de sulfite), ele é o único aluno que começou o curso com 6 anos incompletos (5 anos e 10 meses). Sendo o mais novo da turma, era um pouco imaturo com relação aos demais, gostava de brincar e correr pela sala, enquanto os outros eram mais controlados. Concluindo, aqueles que não desenharam pessoa nenhuma eram retraídos ou imaturos e talvez não tenham se apropriado da LE de fato. A seguir, mostramos, no Gráfico 7, um resumo das pessoas que apareceram nos desenhos.

Gráfico 7- Pessoas nos desenhos



Fonte: própria autora.

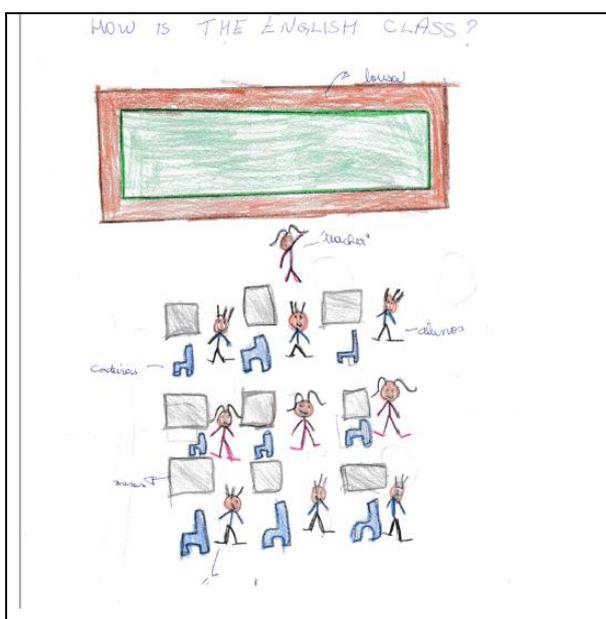
Concluindo, pouco menos da metade da sala viu a aula de inglês como um evento dialógico, com professora e aluno(s), enquanto um pouco mais da metade percebeu uma aula solitária ou mesmo vazia, ou seja, a aula de LE foi vista como um evento individual ou nulo. Quanto à presença e à posição da professora-pesquisadora nos desenhos, das onze ilustrações em que aparece, sete apresentam-na ao lado ou na frente do(s) aluno(s), sempre em pé, o que indica, segundo a visão infantil, a importância dela no processo de aprendizagem da LE e sua dinamicidade. Por isso, três ilustrações a mostram em pé, sozinha, sem aluno nenhum, e só dois alunos a desenharam sentada em sua cadeira. O fato de a maioria ter ilustrado a professora perto das crianças e em pé coincide com a realidade, de certa forma, pois ela sempre estava próxima delas, andando entre as fileiras para ver se estavam fazendo as atividades.

Com relação às cores usadas, dos dezessete desenhos, seis estavam sem cor (ou desenhado a lápis azul – Pedro). Dos onze que estavam pintados, apenas dois não apresentaram nenhuma semelhança com os objetos reais; o de Lorenzo, um aluno um pouco menos maduro e com mais dificuldade para aprender, e o de Jean, o aluno mais novo da sala, já citado. As outras nove imagens apresentavam alguma semelhança com pelo menos um objeto de igual cor ao objeto real, o que demonstra que a classe, de modo geral, não estava ainda com a percepção para as cores muito desenvolvida, o que é normal, pois estavam justamente no período de transição entre a fase pré-esquemática, em que

isso não importa, e a fase esquemática, na qual a cor começa a ser observada e retratada. O desenho de Denise é um bom exemplo da relação cor-objeto, encontra-se na Figura 10 (p. 102).

Já os *esquemas*, ou a repetição sistemática de uma representação, passível de mudança (LOWENFELD; BRITAIN, 1970), apareceram em todos os desenhos, alguns mais, outros menos. Por exemplo, no desenho de Ricardo, é possível identificar esquemas para as cadeiras, carteiras e pessoas, todos são iguais. A ilustração de Denise também trouxe esquema para as pessoas, as saias, os corações e as pernas da mesa e da cadeira. Interessante observar que a lousa de Ricardo – pintada de verde – não correspondia à lousa da sala, a qual era branca. Provavelmente então essa lousa também é um esquema que ele usava para ilustrar qualquer lousa, baseado nas lousas que conhecia, para giz, pintadas de verde. Até as cores entram nos esquemas, pois são usadas com regularidade, como se vê nas roupas dos meninos e das meninas, na cor de seus rostos, das carteiras, as quais eram cinzas na realidade, com cadeiras azuis. E todas as meninas desenhadas pela aluna Denise eram loiras, com a boca vermelha, três delas com o mesmo padrão de cabelo. Esses dois casos foram os que mais trouxeram esquemas, o que indica que esses dois alunos estavam já mais dentro da fase esquemática, sobretudo Denise, por já apresentar a linha de base na sua ilustração. O desenho de Ricardo encontra-se na Figura 16. O uso de esquemas nos desenhos aponta para um desenvolvimento intelectual que condiz com a faixa etária dos estudantes.

Figura 16 – Desenho com esquemas (Ricardo)



Fonte: Desenhos (2016).

A linha de base surgiu em dez dos dezessete desenhos, o que mostra realmente a ideia de que as crianças estavam na transição entre a fase pré-esquemática e esquemática, embora a maioria delas já estivesse consciente de seu lugar no mundo em relação a outros objetos e pessoas, segundo Lowenfeld e Brittain (1970). Dos outros sete desenhos, quatro foram feitos sob uma perspectiva vista de cima, como se fossem plantas da sala de aula, algo inovador para a idade. No desenho de Vinícius (Figura 14, p. 136), até os alunos estão ilustrados como se estivessem sendo vistos de cima, somente a professora e a lousa estão vistas de frente. Como ainda não têm desenvolvida a noção de perspectiva, muitas crianças misturaram perfis frontais com vistos de cima em seus desenhos. Lowenfeld e Brittain (1970) descreveram que pode haver mistura entre perfil frontal e lateral nessa idade. O desenho de Letícia traz duas linhas de base, uma onde se encontram as carteiras dos alunos e ela mesma, e a outra em que está a mesa da professora. Ela localiza a lousa entre essas duas linhas de base. Isso mostra que ela quis organizar bem onde cada um ficava na sala de aula, como se os espaços não se misturassem. Não desenhou alunos, somente a PP. Seu desenho apresentou a mistura entre perfil frontal e lateral. Sua ilustração encontra-se na Figura 21 (p. 160).

A maior parte das pessoas foi desenhada em pé (havia 8 desenhos só com pessoas em pé, 2 desenhos só com pessoas sentadas e 2 com pessoas sentadas e em pé), o que indica que as crianças perceberam uma certa movimentação na sala que não é compatível com os modelos tradicionais de aula, em que todos os alunos ficam sentados em suas carteiras. Na Figura 9 (p. 93), é possível ver o desenho do aluno Oto, em que todos os alunos e professores estão em pé, inclusive o aluno Pedro. O desenho de Ricardo (Figura 16, p. 139) também aponta movimento, ao ilustrar todos os alunos e a professora em pé, ainda que ao lado de suas mesas.

Até agora, abordamos das imagens presentes nos desenhos usados nesta pesquisa. Contudo, algumas imagens apresentaram linguagem verbal escrita, sendo qualificadas então como *politextos* (BITTENCOURT, 2015). A linguagem verbal escrita desses politextos será analisada a seguir.

Dos dezessete desenhos, sete (41%) apresentaram linguagem verbal escrita, o que já era esperado, pois os alunos estão em fase de aquisição da linguagem escrita, e nem todos alcançaram o objetivo de ler e escrever ao final do ano. O desenho de Mariana teve

a resposta “legal” logo abaixo da pergunta escrita pela PP “*How is the English class?*”, como se vê na Figura 14 a seguir. A imagem da PP sorrindo reforça essa impressão da aluna. Já o desenho da aluna Yara traz descrição, com as palavras “vidio” e “cadeiras”. Possivelmente ela fez isso porque viu a PP fazendo anotações sobre o que os outros alunos tinham desenhado. A palavra “vidio” indica que a aluna já se encontrava na hipótese alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), com a predominância do som sobre a escrita, assim como a palavra “Baia”, escrita no desenho de José (Figura 9, p. 93). A reprodução de Leonardo (Figura 10), por sua vez, traz as letras do alfabeto e os números, representando fielmente as paredes da sala de aula, as quais tinham estampados o alfabeto e os números.

As produções dos alunos Vinicius, Leticia e Marcela já trazem palavras em inglês, o que indica que esse vocabulário talvez tenha tido importância para eles no processo de aprendizagem da LE. Essas crianças pediram alguns *flashcards* para a PP durante a execução do desenho, para que pudessem copiar as palavras neles. Ao ser indagada sobre o significado da palavra “bread”, reproduzida na parte superior de seu desenho, a aluna Marcela disse não se lembrar, o que leva a entender que essa palavra não foi assimilada. Mas a palavra “egg” ela desenhou ao lado da imagem de um ovo, como pode ser visto na Figura 13. Já os alunos Leticia (Figura 13) e Vinicius (Figura 17) reproduziram várias palavras na lousa de seus desenhos, ambos a preencheram com vocábulos, ele também acrescentou palavras em balõezinhos sobre as cabeças dos alunos, diferentes das reproduzidas na lousa. A PP, com expressão feliz, não fala nada em seu desenho, está em pé ao lado de duas crianças, só elas falam, cada uma um vocábulo diferente. Além disso, há a palavra “lixo” escrita na lixeira.

Figura 17 - Desenhos com linguagem verbal (Mariana e Vinicius)



Fonte: Desenhos (2016).

Com tudo isso, conclui-se que os desenhos dizem muito a respeito do mundo interno das crianças, é possível, por meio deles, descobrir quais suas impressões sobre tudo que a cercam. As informações colhidas nesse trabalho mostram crianças entre duas fases distintas, a do egocentrismo infantil e a das relações mais intensas com o outro. A maioria já se vê como parte de um grupo e parece satisfeita com a aula de LE, visto que treze (76%) desenhos mostram sorrisos nos rostos das pessoas retratadas. A PP parece ser uma figura importante para elas, visto que apareceu em onze desenhos (65%), o que demonstra um ensino ainda centrado no professor (BITTENCOURT, 2015). A maior parte, porém, não tem ainda uma percepção fortalecida da relação entre cor e objeto, pois pintaram apenas alguns elementos do desenho com cores similares às dos objetos reais. Dos alunos que escreveram nos desenhos, alguns já se mostraram seguros ao usar a língua materna de forma independente, mas nenhum estava seguro com relação à LE, pois, os alunos que escreveram palavras em inglês copiaram-nas dos *flashcards*, e sendo que a maior parte nem escreveu.

Ainda com base nos desenhos, podemos afirmar que a maior parte dos alunos: 1. Desenhou a si mesma, o que aponta envolvimento na aula; 2. Mostrou movimentação na sala de aula, visto que as pessoas estavam em pé; 3. Indicou motivação, visto que havia pessoas com sorrisos nos rostos; 4. Ilustrou pouca interação, visto que as pessoas retratadas pareciam estar mais posando para uma fotografia do que tendo aula de inglês; 5. Parece ter o mundo, de certa forma, organizado, uma vez que os desenhos trazem linha de base; 6. Não se sente à vontade ainda com a linguagem escrita, visto que os desenhos trazem poucos textos; 7. Tem a percepção para cores ainda em desenvolvimento, visto

que em poucas imagens houve a associação correta desenho-realidade. Ainda que tudo isso não espelhe exatamente as aulas como elas aconteceram, mostra a percepção das crianças, o que foi importante para elas no processo de aprender LE no curso *Fairy Tales*.

Em geral, até agora, concluímos que as avaliações do curso, tanto dos pais quanto dos alunos foram, de maneira geral, positivas. Os alunos puderam mostrar uma visão complexa das aulas de inglês do curso *Fairy Tales* por meio de seus desenhos. Agora veremos a opinião dos dois professores envolvidos, o professor de inglês e a professora-pesquisadora (PP).

O professor de inglês também pareceu positivo ao avaliar o curso e sua dinâmica, como se pode ver nos excertos a seguir.

I - PP: Uhum É... aí vem essa... como você considera o uso que eu fiz do inglês nas aulas?

J: Como eu respondi anteriormente né foi bacana foi bastante hã falado em inglês e eu acho que você seguiu perfeitamente a ideia do projeto (...)

II- PP: Os alunos compreendiam a língua inglesa que eu usava?

J: Sempre compreenderam, na minha observação (...)

III - PP: Tá. É... deixa eu ver. Cite uma ou mais de uma, caso existam, uma vantagem do curso né, desse ano, dessas aulas que eu tava aqui, uma vantagem e uma desvantagem que você tenha detectado, por exemplo... Porque nada é perfeito, né, existem...

J: Uma vantagem é que esses alunos vão... é chegar nos ciclos pra frente, mais adiante, mais preparados e... com mais acredita-se que eles cheguem com mais é... concentração, um maior entendimento do idioma e por consequência disso eles acabam absorvendo mais que se propõe com com essas aulas, né, e desvantagem eu não consigo ver desvantagem, eu não consigo ver desvantagem.

(ENTREVISTA, 2016, p. 2)

O trecho I remete ao uso da língua inglesa na sala de aula, um dos pilares do PTBT, pois o objetivo principal de um Planejamento Temático Baseado em Tarefas é ensinar uma LE usando-a para explicar os temas e as tarefas propostas. Isso ocorre porque o PTBT se ancora na Abordagem Comunicativa, a qual preconiza o uso da LE enquanto ela é ensinada, isto é, a língua é o fim, mas também o meio. No trecho II, o professor de inglês avalia a compreensão dos estudantes como boa, ao dizer que eles “sempre compreenderam” a LE usada pela PP. O trecho III, por fim, afirma a visão de Júlio sobre

os resultados do curso. Segundo ele, os estudantes estarão “mais preparados” para o Ciclo II do EF e Ensino Médio, terão “mais concentração” e “um maior entendimento do idioma”. Essa última expressão traz a ideia de que a compreensão oral estará mais desenvolvida, provavelmente devido ao uso de LE pela professora-pesquisadora. Isso é preconizado pelo Ensino Comunicativo de Línguas. Segundo Almeida Filho, o “contato pessoal mediado pela língua estrangeira, que geralmente nunca ou muito pouco o aluno encontra em outros cenários da sua vida, é vital nessa disciplina”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 25). Por isso, o professor de línguas precisa usar a LE o máximo possível, para permitir que o aluno tenha um maior contato com ela.

O curioso é que, enquanto o professor de inglês acreditou ter havido muito uso de inglês nas aulas, a PP às vezes se incomodava com o uso da LM, como se vê a seguir.

- I- A [tarefa] 22 foi difícil, mas eles fizeram. De novo, uso do Português demais. Eles usaram os números em Português (ao falarem), mas insisti nos números em inglês, aí então saiu o resultado. (DIÁRIO, 2016, p. 25, sobre a aula do dia 9/5/2016)
- II- Retomei a história da terceira parte em diante, mas eles não lembravam da mentira para os *peasants*. Muito Português em uso. Reconheço, porém, que a história do Gato de Botas talvez tenha partes que não sejam tão fáceis de explicar em LE, a mentira dos *peasants* não dá para descobrir só pelas imagens. (DIÁRIO, 2016, p. 23, 5/5/16)

No trecho I, a PP insiste no uso do inglês e então consegue fazer com que os estudantes se utilizem dele para dar a resposta. Na tarefa do trecho II, eles deveriam escolher o número correto de mentiras que o gato contou para ajudar Peter e assinalar o número correto. Ela remete a uma parte da história *Puss in boots* considerada “difícil” de explicar, por isso, ela acabou fazendo uso da LM. A *quantidade de conhecimento de mundo necessário*, ou seja, quanto conhecimento de mundo a tarefa exige do aprendiz, é um fator que pode torná-la mais complexa, de acordo com Nunan (1989). Essa tarefa ficou complexa porque exigia uma grande quantidade de explicação preliminar sobre cada mentira do gato. A tarefa foi reproduzida na Figura 18.

Figura 18 – Tarefa com grande *quantidade de conhecimento de mundo necessário* (NUNAN, 1989)

ABOUT THE STORY 

TASK 22 – HOW MANY LIES DID PUSS IN BOOTS TELL TO HELP PETER?

() 2 () 3 () 4 () 5

Fonte: Périco, 2015 (a), p. 21.

Por meio desta tarefa, surgiu a oportunidade de discussão sobre o assunto, isto é, se é correto ou não mentir, ainda que seja para ajudar um amigo. Foi um momento de uso da LM, mas mostrou-se importante, pois as crianças fizeram uma análise dos fatos da história.

É fundamental lembrar que, de acordo com o relato da PP no Diário, no decorrer do ano, ela foi mesclando a LM com o inglês, e isso surtiu efeito, pois as crianças conseguiam compreender. Isso pode ser visto nos excertos a seguir.

- I- A *task 9* foi falada em inglês e Português. Ao recontar a história, tenho misturado bastante as duas línguas. Tenho ficado satisfeita com isso, porque eles entendem. Uso todas as palavras que trabalhei da história em inglês. (DIÁRIO, 2016, p. 53, sobre a aula do dia 11/8/2016)
- II- A tarefas 30 e 31 eu tive que explicar em Português, usei as palavras “*beanstalk*”, “*Jack*” e “*so big*” pra explicar. Tento misturar as duas línguas, já que em inglês tudo não ia ser compreensível para eles. (DIÁRIO, 2016, p. 91, sobre a aula do dia 17/11/2016)

Nesses trechos, é possível ver o relato da docente sobre a mescla feita entre os dois idiomas, para deixar a explicação para a tarefa compreensível. Essa visão da PP acerca do uso do Português na aula, contudo, não condiz com a impressão do professor de inglês, como se vê no excerto a seguir, extraído da entrevista.

PP: como você qualifica o uso do Português nas minhas aulas? Que que você achou do uso de Português na frequência?

[J: na frequência? é...eu acho que a frequência tá equilibrada, é... bem pouco Português você usa/usa muito bastante inserção do inglês e eu acho que por eles serem pequenos e já terem uma idade que não veio lá desde bebezinho ouvindo o idioma inglês, né, eu acho que se faz necessário a introdução do Português juntamente ao inglês, mas você faz pouca quantidade que é a proposta do pro/do projeto, né.(ENTREVISTA, 2016, p. 2)

Júlio afirma que a docente usava “bem pouco Português” e “bastante inserção do inglês” no curso, mas justifica o uso da LM pelo fato de que os alunos não tiveram inglês “desde bebezinhos”, então o Português funcionaria como uma língua de apoio para chegarem até a LE. Não vemos o uso da LM como um problema, mesmo porque Terra (2004) afirma que ela tem “um papel importante, auxiliando o desempenho e facilitando a aprendizagem da língua-alvo” (TERRA, 2004, p. 110), funcionando então como um recurso mediacional importantíssimo. Ellis & Brewster (2010) também afirmam que a LM pode ser usada como ferramenta poderosa e estratégia de aprendizagem útil.

Outra visão diferente entre os dois professores foi com relação ao controle da PP em sala de aula. Ele achou que ela controlava bem o processo de aprendizagem, enquanto ela achava que controlava demais. O trecho a seguir traz a opinião de Júlio sobre o assunto.

PP: Tá. É... tem alguma outra observação, ou um comentário que ‘cê gostaria de deixar do das aulas?

J: Hã... Olha

PP: Comentário ou sugestão

J: Então... é que pra mim é assim muito novo trabalhar da forma como você trabalhou, de deixar o grupo aberto, eu talvez não conseguiria já de imediato fazer isso, embora eu tentei aplicar inúmeras vezes nas minhas aulas, é... eu acho eu perderia o controle, eu, “Julio”, perderia o controle

PP: ‘cê não acha que eu perdi o controle?

Eu não acho que você perdeu o controle, você conseguiu, eu admirei até porque você conseguia dar atenção pros grupos lá no meio de toda a conversação deles é... o apoio que você deu hã... os trabalhos vinham na sua mão, né, a conclusão da atividade chegava na tua mão (ENTREVISTA, 2016, p. 3-4)

Por essa fala de Júlio, vemos uma oposição entre as formas de trabalho dele e da PP. Ele afirma ser “muito novo”, para ele, a maneira de trabalhar da docente, e que “perderia o controle” da sala de aula se deixasse os grupos trabalharem de forma mais independente. Essa ideia de controle está relacionada ao professor como centro da aula, detentor de todo o conhecimento, que molda os métodos mais tradicionais de ensino (BITTENCOURT, 2005). Nessas aulas, a PP trazia tarefas em grupos e os deixava fazê-las, mas sempre os assessorando. Essa dinâmica o marcou tanto que ele citou na entrevista. A PP, por sua vez, afirma que esse tipo de aula foi minoria no curso, pois envolvia as tarefas de pesquisa de opinião, e estas foram poucas, se comparadas com o total de tarefas do material.

Já a docente, às vezes, sentia que estava direcionando demais os estudantes, de forma a fazer o que se denomina, em inglês, de *spoonfeeding*¹². O trecho a seguir confirma isso.

Coloquei na lousa os parênteses para eles saberem exatamente onde marcarem o número. O problema talvez esteja em eu não dar tempo para eles fazerem, para resolverem as tarefas. Geralmente vou perguntando, eles respondem e eu já coloco as respostas na lousa. Será que não estou podando o raciocínio deles? E reforçando só os mais rápidos e espertos? (DIÁRIO, 2016, p. 87, sobre a aula do dia 9/11/2016)

Nesse excerto, a PP mostra preocupação com o fato de cercar os estudantes de cuidados, que pareciam, por vezes, excessivos. Ela, ao fazer a correção das tarefas na lousa, marcava as respostas exatamente na mesma posição como estavam no livro, de forma a facilitar a visualização pelas crianças. Ademais, esse “não dar tempo para eles fazerem” sugere uma necessidade de manter a aula sob controle, como se o tempo de aprender pudesse ser o mesmo para todos. Claramente isso não acontece, pois sempre eram os mesmos alunos que respondiam primeiro, enquanto outros nunca conseguiam responder prontamente. Vemos aqui que a PP não dava tempo para acontecer a aprendizagem por andaimes (BRUNER, apud VYGOTSKY, 1991[1984]), pois esta só ocorre quando o aluno com mais facilidade auxilia o outro que tem mais dificuldade.

O único momento em que Júlio menciona uma possível falha do curso é para falar sobre um portfólio deixado a ele pela PP. Esse portfólio, na verdade, não era sobre o curso, mas havia instruções e material sobre outro conteúdo de ensino para o primeiro ano, que havia sido empregado no ano anterior. Júlio reclamou, alegando que nele deveria conter os áudios e vídeos usados, para facilitar o planejamento de suas aulas. Com isso, entendemos então que ele não conseguiu apontar possíveis pontos negativos no curso *Fairy Tales*. Não que não tenha havido, mas isso indica que ele estava tão satisfeito com o curso e talvez até com o fato de não ter precisado ministrar essas aulas durante o ano inteiro, que deixou registrado praticamente apenas pontos positivos. A seguir, trouxemos o Quadro 8, para sintetizar todas as visões dos envolvidos no curso.

¹² Ou “dar tudo mastigado”.

Quadro 8 – Visão geral do curso *Fairy Tales* pelos envolvidos

Envolvidos no curso	Pais dos alunos (Questionário)	Alunos (Desenhos)	Professor de inglês (Entrevista)	Professora-pesquisadora (Diário)
Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> - “Aulas boas”; - “Boa oportunidade” para se fazer um curso de LE; - “Ótimo” para a faixa etária; - Trouxe “evolução” na aprendizagem; - “Super interesse” pela língua; - Usar mais língua falada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento; - Movimentação; - Motivação; - Consciência de seu lugar no mundo; - Pouca linguagem escrita; - Percepção para cores ainda em desenvolvimento; - Pouca interação. 	<ul style="list-style-type: none"> - PP ajudando os alunos ativamente; - Alunos realizando atividades em grupos, movimentando-se pela sala; - Alunos mais preparados para o futuro, com mais concentração e maior entendimento do idioma; - Aulas menos “engessadas”; - Postura menos rígida da PP; - PP manteve o controle da aula; - curso com resultados; - Alunos usaram LM e LE para se comunicar; - Uso equilibrado de inglês e Português pela PP; - PP deixou instruções insuficientes para ele sobre curso anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos motivados; - PP controladora (<i>spoonfeeding</i>); - Uso de Português; - PTBT faz a aprendizagem menos automática e mais real.

Fonte: própria autora.

A PP, no decorrer do ano, pôde verificar que os alunos estiveram motivados do começo ao fim do curso¹³. Em suma, podemos aproveitar todas as visões descritas neste item – dos alunos, da professora-pesquisadora, do professor de inglês e dos pais dos estudantes – para ajudar a responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como se deu o ensino de língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas?”, o que será feito ao final deste capítulo. A próxima categoria a ser analisada na sequência é “O *eu* e o *outro* na aula de LE”.

4.3 O *eu* e o *outro* na aula de LE

Essa categoria alude a como se deu o ensino de inglês na sala de aula, e, como já dito, vai ajudar a responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como se deu o ensino da língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas?”. Para isso, utilizamos o conceito de *interação* de Allwright (2000), ou seja, o próprio processo de aprendizagem de língua em si (ALLWRIGHT, 2000). Para o autor, é por meio dela que a aprendizagem acontece. No curso *Fairy Tales*, a interação se deu de duas formas: pessoa-pessoa (na verdade, interação verbal entre aluno-professora e aluno-aluno) e pessoa-texto, ou melhor, entre aluno e material. A seguir, será feita uma discussão de como se deram esses tipos de interação, de acordo com os *corpora* dessa pesquisa, iniciando com o tipo de interação verbal aluno-professora.

4.3.1 Interação verbal aluno-professora – uso de LM X LE

Houve várias formas de interação no curso *Fairy Tales*. A interação aluno-professora ocorreu tanto na LM quanto na LE; embora a PP procurasse usar o máximo de LE possível na sala de aula, porque, dessa forma, os alunos recebiam mais “amostras significativas de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 50). Isso aproximou a dinâmica das aulas da Abordagem Natural (TERREL, 1977 apud KRASHEN, 1982). O uso constante da LE na aula, sem dúvidas, gerou produção espontânea dos alunos na língua-alvo, como se vê na transcrição a seguir:

((PP leva e arruma a carteira para Adriana se sentar mais à frente, enquanto a aluna traz a cadeira))

PP: *Yeah? Give me the chair, please.*

Adriana: *Thank you.* ((agradece pela PP ter levado a mesa para ela))

PP: *You're welcome!* (Gravação 8, 6/6/16, 9'59''-10'28'')

¹³ Segundo memórias da PP.

Nesse dia, a aluna agradeceu pela cadeira, talvez por saber implicitamente que *thank you* seria a palavra a ser usada toda vez que se agradece. A professora usava a palavra de maneira contextualizada, o que condiz com a dinâmica da Abordagem Natural, segundo a qual a língua estrangeira deve ser usada integralmente na sala de aula (TERREL, 1977, apud KRASHEN, 1982). Embora isso seja conhecido como ideal em uma sala de aula de LE, não era possível que ocorresse em cem por cento das aulas, como poderá ser visto mais adiante. A PP se surpreendeu com a resposta da aluna em inglês, como se vê no trecho de seu Diário:

Hoje a aula foi boa, principalmente porque a aluna Adriana falou espontaneamente “thank you” depois que eu arrumei a carteira lá na frente pra ela. Fiquei tão feliz porque foi bem inesperado. Eu não fico ensinando a dizer “obrigado”, eu simplesmente digo em inglês quando precisa. Eles acabam percebendo e “adquirindo” implicitamente. É fantástico. Usar a LE no contexto tem um efeito absurdo. Eu mesma lembro de muitas palavras da minha professora de francês (...). (DIÁRIO, 2016, p. 39, sobre aula do dia 6/6/2017)

Indubitavelmente, quando a língua é usada com propósito comunicativo, ela é internalizada ou adquirida, e não somente aprendida (KRASHEN, 1982). Outra interação surpreendente entre aluno-professora se deu com o aluno Pedro. Ele pouco participava da aula, tinha um comportamento um tanto introspectivo, mas, quando a PP lhe fez uma pergunta em inglês, ele deu a resposta correta, ainda que em Português. Isso configura um avanço, pois ele conseguiu compreender a pergunta, sem que ninguém traduzisse para ele. Baseou-se provavelmente na entonação da professora, no contexto, em seus gestos, além da língua. A seguir, encontra-se o trecho do diário da PP que retrata esse dia.

Hoje várias coisas interessantes surgiram. Pra começar, o Pedro respondeu à minha pergunta “Where is your book?” com um “Tá aqui”. Fiquei estupefata! (DIÁRIO, 2016, p. 81, sobre aula do dia 26/10/2016).

Outro aluno que conseguiu responder a uma pergunta da PP foi Leonardo, como veremos no excerto a seguir.

PP: “Leonardo”, *where are your glasses?* ((apontando as mãos para os próprios olhos))

Leonardo: Esqueci na minha casa.

[
PP: Oh:: ok.

(Gravação 15 – 05/10/2016, 1:38-1:43)

Nesse dia, Leonardo estava sem os óculos, e a professora lhe perguntou, o que rapidamente ele compreendeu – devido também aos gestos feitos pela docente – e respondeu corretamente. Isso mostra que usar a LE em contexto faz o aluno compreender sem muito esforço, de maneira espontânea (TERREL, 1977, apud KRASHEN, 1982).

Apesar de muita LE ter surgido na interação entre alunos e professora, a comunicação se deu, diversas vezes, na língua materna. Aliás, a LM esteve presente o tempo todo na sala de aula, visto que entendemos que a mudança de uma língua para outra, como se fosse um processo automático, não acontece. Essa ideia, entretanto, é corroborada no documento norteador do Projeto inglês Anos Iniciais no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015)¹⁴. O processo de aquisição de LE é longo, por isso é comum encontrar mostras desse idioma (preferencialmente na maior parte das aulas, caso a Abordagem Comunicativa seja a direção), mas também LM em quantidades bastante variáveis durante esse processo (MOON, 2002; CARLESS, 2002; TERRA, 2004).

A idade das crianças também ocasionou de certa forma a inclusão da LM nas aulas. Após três anos de vivência com turmas da faixa etária de 6-7 anos, a PP percebeu que utilizar a LE de forma alternada com o Português foi fundamental para a compreensão das aulas pelos alunos. Uma das razões é que a LM parece acalantar as crianças, visto que elas choram facilmente, ao mesmo tempo que expressam carinho de forma espontânea. Isso parece ocorrer por estarem em fase de adaptação tanto à nova forma de organização do tempo escolar quanto à própria escola nova. Outro fator a que Moon (2002) alude é que se encontram em uma fase de descoberta da leitura e da escrita, e isso já consome muito da energia dos estudantes para o estudo.

Às vezes, a PP precisava dar atenção extra aos alunos, ouvindo algum acontecimento que queriam contar, ou mesmo recebendo e dando abraços de *hello* ou de *goodbye*. Os momentos de maior afeto ocorriam em Português, por mais que a PP repetisse depois em inglês algum elogio, por exemplo¹⁵. Isso parece corroborar a ideia de que a língua materna é o lugar do abraço, do acalanto, uma vez que, segundo Coracini (2007), a “língua-mãe” traz conforto e bem-estar. Para Moon (2002), o docente precisa avaliar em que medida deve usar a LE e a LM no que diz respeito à idade dos alunos, ou seja, sempre é importante avaliar as particularidades de cada fase, assim como a experiência prévia deles com a nova língua. No caso desta pesquisa, os estudantes já tinham algum contato com a LE, de acordo com os questionários respondidos pelos pais (QUESTIONÁRIO, 2016), por meio de filmes e desenhos (78% do total), jogos (33%) e internet (23%).

¹⁴ Segundo SÃO PAULO (2015), deve haver o momento da troca dos idiomas, em que o professor passaria a usar somente a LE por cerca de trinta minutos, sem poder usar nada de LM. Essa transição seria marcada pelo uso de um item como uma pulseira ou um chapéu.

¹⁵ De acordo com memórias da PP.

A língua materna, entretanto, não foi usada só para acalantar, mas para repreender também. A PP achava mais eficaz usar o Português, especialmente quando os alunos ficavam agitados ou mesmo indisciplinados. Dessa forma, a LM funcionou como a “língua da censura” (CORACINI, 2007). É possível observar que, mesmo na aula de língua estrangeira, a língua materna tem espaço muito maior na expressão da emoção do que a própria LE. O inglês não parece funcionar tão eficazmente quanto o Português na hora da repreensão, como se observa no excerto do diário da professora, transcrito a seguir.

Depois do recreio, eles estavam muito agitados. Retomei a história da terceira parte em diante, mas eles não lembravam da mentira para os *peasants*. Muito Português em uso. (...) A tarefa do desenho ((a tarefa 20, *Puss in boots*)) de outros personagens com *pets* foi bem difícil de explicar em inglês, principalmente por causa do excesso de barulho da sala. Eu tive que falar muito alto hoje. Se em Português já estava difícil, imagina eu gritando em inglês. Simplesmente inviável. (DIÁRIO, 2016, p. 23 e 25, sobre a aula de 5/5/2016)

Nos momentos de excesso de agitação, como o descrito, o uso da língua materna ajudava a recolocar a classe em ordem, mas, ao mesmo tempo, desconcentrava a PP no uso do inglês, e, conseqüentemente, desorganizava o ensino da LE. Isso pode ser visto quando ela afirma que a tarefa em questão já era difícil de explicar, exigia mais atenção, isto é, já havia uma dificuldade intrínseca, que se agravou com a indisciplina dos alunos. Esses dois fatores atrapalharam a concentração mínima que a professora não nativa precisava para usar a LE. A turma quase sempre voltava do recreio desordenada, pois, para ela, este era não só o momento de se alimentar, mas sobretudo de brincar, correr, pular, enfim, realizar atividades normais para uma criança. A seguir, encontra-se um excerto de aula que ilustra o apelo da professora à LM para tentar acalmar os ânimos dos estudantes.

PP: (??) in the box, IN (+) (??) Manuela, *sit down!* (apontando para a aluna)
(+) oh, Jean (+) Jean, Vinicius, ó, agora é pra prestar atenção
(Gravação 13 – 31/8/2016, 34:23-34:40)

Aqui claramente se vê que a professora usava as duas línguas para repreender as crianças. Mas ela parece ter trocado o idioma para enfatizar que precisavam prestar atenção, para se certificar de que a atenderiam. Segundo Coracini (2007), a língua

materna é a “língua da censura, dos recalques¹⁶, das frustrações” (CORACINI, 2007, p. 152). Faz todo sentido então a PP ter preferido usá-la para expressar uma ordem.

Outras formas de interação com o uso da LM nas aulas foram: transmissão de recados importantes para a classe, conversas com os outros professores presentes na sala (embora em poucos momentos, tenha sido possível para a PP estabelecer comunicação usando a LE com o professor de inglês), além de diálogos entre os alunos na maior parte do tempo.

Com relação às explicações das atividades e tarefas dadas pela PP, era, desde o início do curso, alternado o Português com o inglês, por meio da estratégia do *code-switching*. Havia oscilação entre o uso das duas línguas desde o início do curso até o final, foi mudando um pouco a quantidade de LE que ela usava: no final do ano, um pouco mais de LE do que no início. Isso não significa que no início ela usava pouco inglês. A familiaridade dos alunos com o assunto, com o vocabulário e com as tarefas e atividades foi fundamental para que a LE fosse sendo mais empregada de forma natural e sem pressão. Observemos três momentos diferentes do curso, um no início, outro no meio e outro no final do ano, a fim de perceber o uso maior do idioma pela docente.

I- PP: *We only have five minutes*, só tem cinco minutos, senão a gente vai adiando. *You can color this, ok?*
Jean: Ô, tia, eu vou emprestar o lápis pra ele.
AA: ((muitas vozes falando ao mesmo tempo))
PP: Ah, ó, vamos fazer ó, só mais essa daqui, ó. Ei, ô::, pessoal,
Jean, tia, eu tô pintando, ó
PP: Ó, vamos fazer mais esse de baixo?
Jean: Tia ((várias vozes))
PP: Como é o nome do país onde a gente mora?
Letícia: Brasil
PP: *Oh, Brazil... In Brazil do we have a president or a king?* ((mostrando no livro as imagens))
José: *President!*
PP: *President!* ((erguendo o polegar para o aluno para indicar que ele acertou))
(Aula de 25/04/2016, 10'03''-11'02'')

Nesse excerto, de uma aula do mês de abril, a docente já mesclava as duas línguas, ao explicar as atividades, embora a LM tenha predominado. É possível também observar o *code-switching* logo no início, quando ela fala dos cinco minutos restantes, fazendo uso dos dois idiomas. O trecho reproduzido em seguida traz uma aula do mês de setembro.

PP: *One for you, one for you* ((entregando a folha pela classe)) *so first of all you have to cut down.*

¹⁶*Recalque* aqui é tomado como *repressão*: “desligamento da libido em relação às pessoas – e coisas – que foram anteriormente amadas” (FREUD, p. 41). Seria como um mecanismo de defesa psíquica, a qual se faz desgostar de algo de que se costumava gostar. Simplificadamente, a LM seria a língua do desgostar, do desligar-se de algo ou de alguém.

?: Tá.
 AA: ((diversas vozes))
 PP: “Yara”. ((entrega uma folha para Yara e depois para Denise))
 ?: Por que você ganhou e eu não?
 PP: *Color it, ok? It's a memory game. One for you... One for “Lorenzo”, where is “Lorenzo”?*
 José: Eu vou pintar ainda ... eu vou terminar, vou terminar de pintar os ((incompreensível))
 Marcela: O meu falta dois
 Vinicius: Ô, tia, tá certo?
 PP: *The first of all*
 Ricardo: Eu já acabei o meu
 PP: *First you continue, after you* ((incompreensível))
 Ricardo: Eu já acabei o meu
 AA: ((muitas vozes))
 PP: *Yes*
 (Aula de 15/09/2016, 00'17''-1'31'')

O excerto revela um maior uso de LE pela docente. Os estudantes não produzem em inglês nesse momento, mas conseguem compreender o que ela diz. A compreensão precede em muito a produção, e isso corrobora o período de silêncio citado por Krashen (1982), fase em que não há produção oral, só compreensão, e “durante o qual a competência adquirida é construída via *listening* ativo¹⁷” (KRASHEN, 1982, p. 111). Esse período de silêncio, de acordo com o autor, é mais comum em crianças, as quais sofrem menos pressão para falar na língua-alvo do que os adultos.

Um fator que impulsionava a interação aluno-professora era a não-compreensão da orientação para a atividade ou tarefa. O aluno geralmente ou perguntava à PP o que devia ser feito, como se vê a seguir, ou questionava um colega mais próximo. De qualquer jeito, ele usava a LM para confirmar suas suposições.

Marcela: Ti::a, e agora, o que que tem que fazer?
 PP: *Now just stick it, stick it together.*
 Marcela: Tia!
 AA: ((falas diversas))
 PP: *Like this one. Marcela, it's stuck* ((mostrando o papel))
 Marcela: É pra colar?
 PP: *Yes.*
 (Gravação 14 – 15/09/2016, 12:35-12:50)

Em alguns momentos específicos, a interação aluno-professora ocorreu em inglês, como quando os alunos estavam realizando uma tarefa e tinham que dar a resposta na língua-alvo. A seguir, há alguns trechos de aulas que confirmam isso.

PP: e o king é rich or poor?
 AA: Ri::ch
 PP: *Rich* ((esfrega os dedos polegar e indicador, para se referir a dinheiro)) *the king is rich* (Gravação 3, 25/04/2016, 06:44-6:53)

¹⁷ “During which they build up acquired competence through active listening”.

Nessa tarefa, do conto *Puss in boots*, uma tarefa de classificação, ordenação e organização (WILLIS; WILLIS, 2007), os alunos tinham que identificar quem era rico e pobre na história, colocando a letras R e P embaixo das figuras dos personagens. Nesse momento, os alunos deram a resposta correta em uníssono, usando a LE. As tarefas de classificação, ordenação e organização foram bem-sucedidas no material, quase sempre geravam produção em língua estrangeira, o que é o propósito de qualquer curso de línguas. No trecho subsequente, ainda na unidade do *Puss in boots*, trata-se de uma tarefa pictórica, em que os alunos precisavam se lembrar de outras histórias em que os protagonistas tinham animais de estimação, para desenharem. A aluna Adriana recordou-se de que Cinderela tinha um gato.

PP: A Adriana lembrou de uma historinha! Fala, Adriana!
Adriana: Cinderella!
PP: Cinderella has a ...
Adriana: Puss!
PP: Puss, yes, very good!
(Gravação 4, 5/5/16, 17:50-18:03)

Adriana era uma aluna participativa e atenta (é a mesma que usou o *thank you* em trecho de aula já analisado), isso se confirma pelo fato de ela ter conseguido associar o *puss* da história com o gato da personagem Cinderela. Com isso, vemos novamente a aluna se apropriando da LE para se comunicar, o que ratifica a proposta do PTBT: “trabalhar com temas vinculados ao contexto social imediato dos alunos para que o ensino de inglês possa tornar-se significativo e relevante para suas vidas” (XAVIER, 1999, p. 126).

Outro caso de uso da LE pelos estudantes foi quando eles cumprimentavam Júlio, o professor de inglês, que sempre entrava e ia se sentar no fundo da sala, a fim de assistir à aula. No momento de sua entrada, diversas crianças diziam *hello* para ele.

((alunos cumprimentando o professor quando este chegava)
Marcela: Hello!
Júlio: Excuse me, teacher... ((falando para a PP))
??: Hello!
??: Hello!
??: Hello, teacher!
(Gravação 5, 12/5/16, 00:48-00:56)

Em excerto de aula do mês de maio, reproduzido a seguir, alguns alunos se despediam do docente, usando a LE, com exceção da aluna Marcela, a qual preferiu a palavra em Português *tchau*. Isso revela outra função da língua: despedir-se de alguém.

Embora tenha sido usada na sala de aula, é uma função do “mundo real” (NUNAN, 1989), afinal, nos despedimos de pessoas algumas vezes por dia. Mais uma vez aqui a Abordagem Comunicativa indica o caminho correto, ao mostrar que os alunos aprendem realmente a se comunicar na LE quando observam “amostras significativas de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 50).

((alunos usando a LE para se despedir do Professor Júlio))

PP: *Now it's time to go... Time to say bye-bye*

Lorenzo: *[Bye-bye*

Yara: Tia, eu vou pintar ((fala incompreensível))

PP: *OK? Who's gonna be the helper today? Can you pick up the books for everyone?* ‘Cê pega todos pra teacher? Vai recolhendo

((Ricardo vai em direção ao professor para o abraçar))

Marcela: *Tchau, teacher! Teacher* ((indo em direção ao professor para abraçá-lo))

((A professora Regente conversa rapidamente com o professor de inglês, e a aluna Letícia abraça o professor))

Yara: *Bye-bye!*

Professor Júlio: *Bye-bye*

(Gravação 6, 23/5/16, 35:59-36:36)

No trecho seguinte, vários alunos interagem com a PP ao mesmo tempo, enquanto tentam dar a resposta certa. Novamente a aluna Adriana consegue, mas em voz baixa, sem muitos perceberem, até que Letícia responde também, e a PP a elogia. Assim que isso ocorre, Adriana protesta, dizendo que ela deu a resposta correta primeiro.

PP: *Quem que tem nessa nessa cena então? Quem que vai ‘tar lá?* ((mostrando o *flashcards* dos camponeses))

Adriana: *O puss!* ((em voz baixa))

Yara: *Os camponeses!*

PP: *The peasants*

[Yara: *Os camponeses*

PP: *The peasants peasants*

AA: *Peasants*

Letícia: *Puss*

PP: *Peasants, e opu::ss, very good, Letícia!*

Lorenzo: *Os peasants e o puss*

Adriana: *Tia, eu que falei o puss!*

(Gravação 7, 02/06/16, 2:06-2:23)

É possível observar que os alunos estão motivados a interagir com a professora, dando diversas respostas, algumas usando a LE, outras, a LM. O bom aprendiz de línguas tem o filtro afetivo (DULAY, BURT, 1978, apud KRASHEN, 1988) baixo, ou seja, com o mínimo de ansiedade, boa autoestima e quase nenhuma inibição. A propósito, a motivação das crianças foi um fator importante para o bom andamento e o sucesso do

curso. Fazemos um parêntese aqui para mostrar alguns excertos do Diário da PP que trazem a motivação dos estudantes pelos olhos da professora-pesquisadora.

Eles já estão na expectativa da próxima história! Ficam perguntando qual vai ser, estão bem animados.

Usei os *flashcards* para a tarefa 6. Eles adoram os *flashcards*, fiz bem coloridos, eles querem pegar para levar para a carteira enquanto fazem alguma tarefa de desenho.

Eles ficaram muito contentes de levar para casa o jogo.

Ah, usei o avental de histórias, eles amaram!

Eles se encantam com os desenhos e querem pintar tudo o que veem!

Hoje foi bom, eles plantaram o feijão. Além disso, eles desenharam o feijão no quadro 1, da tarefa 10. Eles adoraram!
(DIÁRIO, 2016, p. 41, 47, 69, 73, 75 e 79, sobre as aulas de 9/6, 20/6, 15/9, 5/10, 6/10 e 19/10, respectivamente)

Os materiais de apoio usados no curso como os *flashcards*, o avental de histórias, além do jogo, entre outros, serviram de estímulo para as crianças, as quais gostavam de manuseá-los. Esse estímulo foi essencial para incentivá-las a aprender. A motivação é um dos critérios de sequenciamento de tarefas relacionados ao aprendiz, de acordo com Nunan (1989). Dessa forma, o autor dá a entender que a motivação que o aluno sente ao realizar uma tarefa faz com que ela seja mais facilmente executada do que outra que não seja tão motivadora. O fascínio pelos desenhos também não pode ser ignorado, pois eles dizem muito sobre como a criança sente a realidade em que está inserida, sobre como ela pensa o mundo (LOWENFELD; BRITAIN, 1970). Além disso, sabe-se que o desenho é atividade recorrente na infância.

Muitas vezes, a interação aluno-professora se deu por linguagem não-verbal, com o uso de gestos. Abaixo, o trecho do diário confirma isso.

Depois fizemos a 12, era só de assinalar. Foi com gestos que consegui explicar essa tarefa. (DIÁRIO, 2016, p. 13, sobre a aula do dia 7/4/2016).

Na tarefa em questão, reproduzida na Figura 18 (p. 145), havia figuras que ajudaram também a compreensão, apesar de os gestos feitos pela PP reforçarem as imagens. Consideramo-la tarefa de lacuna de opinião (PRABHU, 1987) porque é uma tarefa aberta, nela não há uma resposta correta, e o aprendiz expressa uma opinião sobre um tema. Nela os alunos tinham que assinalar as atividades que sabiam fazer, como nadar, dançar, virar estrela, entre outras. A PP usou muitos gestos para explicar essa tarefa, ao dizer a palavra “*swim*”, por exemplo, gesticulava como se estivesse nadando. Prabhu

(1987) justificou que as tarefas de lacunas de opinião, por serem mais abertas e menos controladas, apresentam maiores dificuldades para aprendizes iniciantes de LE; o que vimos nesse trabalho foi que isso pôde ser contornado, pois a tarefa ficou de lacuna de opinião, mas fechada, por isso, mais controlada. Dessa forma, ficou mais viável para alunos que sabem pouco inglês.

Figura 19 – Tarefa 12 da unidade *Puss in boots*



Fonte: PÉRICO, 2015 (a).

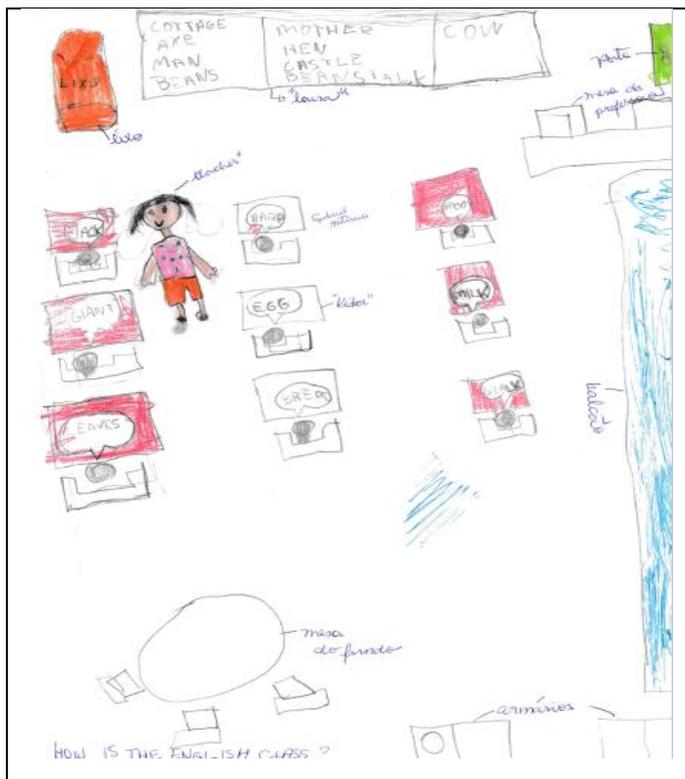
Além dessa atividade com gestos, houve outra em que a PP gesticulou para se fazer entender, mas ficou ambíguo e acabou confundindo os estudantes. Eles tinham que circular a figura que correspondesse à sua reação diante da figura do ogro: o menino *brave* ou *scared*. A palavra *brave*, por ser falso cognato, induziu ao erro naturalmente. Além disso, o gesto que a PP fez ficou ambíguo (ela levantou os dois braços, fazendo gesto de ‘forte’, com os punhos fechados, para cima). Alguns alunos perguntaram se era a palavra “bravo”, mas a PP negou e fez outro gesto, como se tivesse caçando algo. Só então os alunos entenderam que se tratava da palavra “corajoso”. O trecho do Diário encontra-se reproduzido a seguir, embora ela não mencione sobre o mal-entendido.

A tarefa 24 traz *vocab* novo. Fiz a mímica/gestos e deu certo. Passei de mesa em mesa perguntando: “*Brave or scared?*” e mostrando o *flashcard* do ogro. Foi bem interessante. (DIÁRIO, 2016, p. 27, sobre a aula de 9/5/2016)

Ela usou gestos para se comunicar, o que não é novidade no ensino de línguas estrangeiras, mas não deixa de ser importante notarmos que foi uma estratégia utilizada com o PTBT produzido neste trabalho.

Nos desenhos dos alunos, há alguns detalhes que apontam para uma possível percepção sobre interação: a professora estar com um dos braços erguidos, no desenho de Ricardo (Figura 16, p. 139), o que parece retratar as vezes em que ela pedia para os alunos levantarem a mão, quando ela queria saber quem fazia alguma coisa, como quem sabia ler ou virar estrela, por exemplo. Já o desenho de Vinicius, na Figura 20, mostra não só imagens, como também linguagem verbal, causando a impressão de que a PP ia andando pela sala perto das crianças, as quais iam falando as palavras, já que estas estavam dentro de balões de histórias em quadrinhos. Há ainda vocábulos na lousa, indicando que a docente já havia se expressado verbalmente. Apesar disso, não parece estar havendo negociação de sentido entre as palavras da lousa e as que os alunos diziam. Ademais, os rostos dos alunos não aparecem, sugerindo pouca representatividade (BITTENCOURT, 2015) no cenário. A organização da sala indica uma aula de acordo com o modelo tradicional de ensino, “na qual se pressupõe que o professor é o detentor do conhecimento” (BITTENCOURT, 2015, p. 74).

Figura 20 – Desenho com possível interação aluno-professora (Vinicius)



Fonte: DESENHOS, 2016.

Entretanto, a quase totalidade da sala não ilustrou nenhum tipo de interação em seus desenhos. Houve desenhos somente com a mobília da sala de aula, como os de Manuela, Yara, Jean, Dênis e Guilherme (desenhos 2, 3, 4, 1 e 5 do Apêndice 9); e também desenhos somente com a professora na sala: os de Marcela, Mariana e Letícia (desenhos 15, 13 e 11 do Apêndice 9). O aluno José desenhou só ele mesmo na escola. Isso indica que todas essas crianças podem ter percebido a aula de inglês como um momento solitário ou de interação entre aluno e professora somente, o que condiz com o material *Fairy Tales*, cujas tarefas eram em sua maioria tarefas de uma via, ou individuais.

Os desenhos retratando a só PP são de três meninas, Marcela, Letícia e Mariana, alunas extremamente participativas. Todas sempre faziam as atividades com ânimo e tentavam responder às perguntas; a aluna Mariana quase sempre acertava as respostas, as três gostavam de ser voluntárias quando a PP requisitava. Talvez isso signifique mais que uma supervalorização da figura da PP pelas alunas. Provavelmente quer dizer que a docente foi novamente percebida como o centro da aula, o que remete mais uma vez ao modelo tradicional de ensino (BITTENCOURT, 2015). Apesar disso, nos três desenhos, a professora foi retratada sorrindo, o que reflete uma imagem positiva da mesma. Na Figura 21, encontram-se dois destes desenhos.

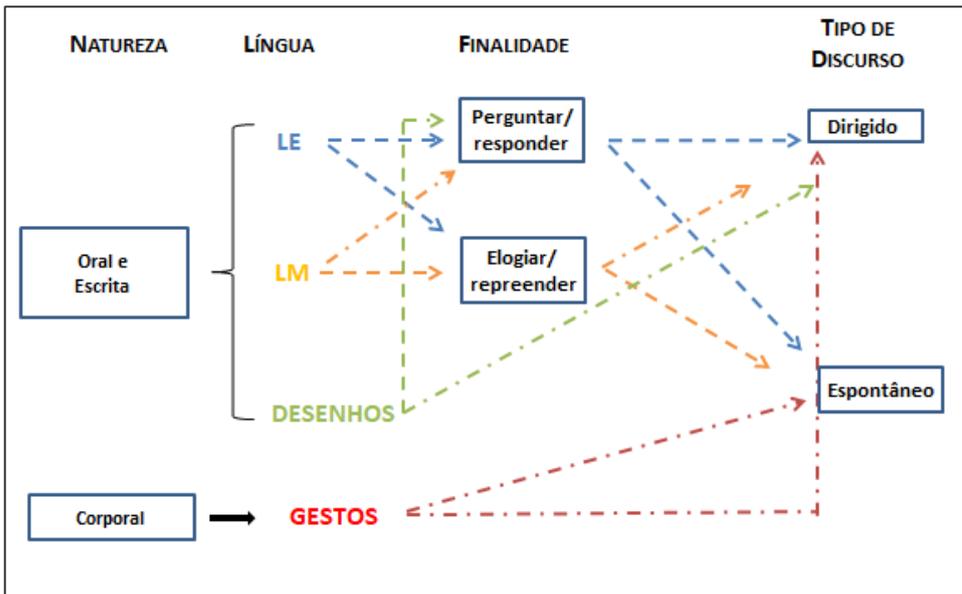
Figura 21 – Desenhos ilustrando somente a PP (Letícia e Marcela)



Fonte: Desenhos (2016).

Após analisarmos as interações entre alunos e professora, sintetizamos as informações na Figura 22.

Figura 22 - Tipos de interações aluno-professora



Fonte: própria autora.

Esse quadro ajuda a visualizar todas as formas possíveis de interação entre os alunos e a professora. Com relação à natureza da comunicação, ela pode ser escrita, oral ou corporal. Se escrita ou oral, a comunicação pode ser em LM ou LE. Há também gestos e desenhos, que são comunicação escrita, mas diferente da linguagem verbal. Quanto à finalidade da comunicação, a língua foi usada para perguntar e responder ou para elogiar ou reprimir. O tipo de discurso foi *dirigido*, ou seja, mais controlado, ou *espontâneo*, não controlado. As setas indicam que diversas combinações entre essas categorias são possíveis, isto é, uma comunicação em LE pode ter tido a função de perguntar e ter sido espontânea, e outra pode ter sido em LM, para repreender, e ser espontânea, por exemplo. Lembremos que os gestos tiveram lugar de destaque, e podiam ser dirigidos ou espontâneos. A seguir, segue a análise da interação verbal entre alunos.

4.3.2 Interação verbal aluno-aluno

Na interação verbal entre os alunos, predominou o uso da língua materna. Mas houve inúmeros momentos de produção de LE, com a mediação da professora, como se vê no trecho de aula a seguir.

PP: *Ask me! Gold, hen or harp?*

Lorenzo: *Gold, hen or harp?*

PP: *Harp!* ((faz os gestos de tocar uma harpa)). *Yes? Ana, Ana* ((apontando para si mesma))

Adriana: *Gold hen or harp?*

?: *Harp.*

Adriana: *Gold hen or harp?*

Lorenzo: *Gold.* Eu perguntei pra tia (+) pra *teacher!*

(Gravação 21, 17/11/2016, 27:46-28:27)

Nessa aula, já bem do final do curso, a aluna Adriana perguntava para os meninos a opinião deles sobre seu objeto mágico favorito, tratava-se da *tarefa de pesquisa de opinião*, da unidade *Jack and the beanstalk* (PÉRICO, 2015b, p. 30). Nela eles deveriam perguntar para alguns colegas qual objeto da história era o preferido: o saco de ouro, a galinha ou a harpa. Os três alunos usaram a LE para se comunicar, como se vê no excerto, esse era o objetivo da tarefa. Mais uma vez, a aluna Adriana se destacou, usando inglês. Ela e os outros também se apropriaram da língua estrangeira para conseguir seu objetivo, que era saber sobre as preferências de seus colegas, comunicar-se com eles. O PTBT trouxe essa experiência, pois por meio dele, foi possível os alunos se envolverem com o tema e com as tarefas, usando a língua estrangeira. Segundo Richards e Rogers (2001), “as pessoas aprendem uma L2 de maneira mais bem-sucedida quando elas usam a língua como meio de adquirir informação do que como um fim em si mesma” (RICHARDS;

ROGERS, 2001, p. 207), ou seja, o aluno aprende melhor a LE quando precisa da língua para uma finalidade que ultrapassa aprender um novo idioma apenas, no caso, eles estavam aprendendo sobre os três contos de fada.

A propósito, as tarefas de pesquisa de opinião foram as que mais mobilizaram habilidades linguísticas, de falar, ouvir, ler e escrever. Observamos que, quando a tarefa era de duas vias, como a de pesquisa de opinião, gerava mais comunicação em LE do que os outros tipos de tarefas, devido às perguntas que faziam e que tinham que responder. Barbirato (1999) afirma que há um aumento no uso da LE quando os estudantes realizam tarefas comunicativas, mas percebemos que alguns tipos de tarefas estimulam mais que outros, como a tarefa de pesquisa de opinião, a qual mobiliza o uso da LE em sala de aula, se comparada à tarefa pictórica, ou à tarefa criativa, por exemplo.

Outro exemplo de comunicação aluno-aluno pode ser visto no trecho da história em que o ogro se transforma em leão para assustar o gato, na história *Puss in boots*. A transcrição foi reproduzida a seguir.

PP.: Tá fantasiado, vestido do quê? De *lion*. Ele se transformou em *lion*, não foi?

Yara: Que que é *lion*?

Marcela: É um ... ((gesticula com as mãos, imitando garras))

PP vai até o livro e aponta: *Lion*. (Gravação 8, 6/6/16, 03:13-03:24)

A aluna Yara perguntou o que era *lion* provavelmente porque não conseguiu relacionar o conceito com a imagem do leão no livro de história que estava afixado na lousa. A PP contava sobre o episódio do castelo do ogro, usando o livro paradidático para mostra as imagens enquanto contava. O fato é que a outra aluna Marcela não deu a resposta verbalmente, mas fez uso da estratégia que a PP costumava usar com as crianças: o gesto. Como já dito, o uso da linguagem não-verbal no curso *Fairy Tales* foi muito importante, facilitou enormemente o ensino e a aprendizagem da LE. Entretanto, isso não é uma particularidade do PTBT, visto que a linguagem não-verbal também surge em outros tipos de planejamento.

Às vezes, a interação aluno-aluno ocorria mesmo quando não era esperada, especialmente quando os alunos não sabiam escrever os nomes dos colegas nas *tarefas de pesquisa de opinião* propostas. A saída que encontravam era perguntar uns para os outros, como se vê na descrição da PP, reproduzida a seguir.

Se eles não me entendem, procuram algum amigo para saber o que fazer. É interessante observar isso. Outro fato muito bacana foi ver um ajudando o outro na tarefa do *best friend*: eles *tinham* que escrever o nome do melhor amigo e fazer um desenho dele, só que muitos não conseguem escrever, porque ainda

estão em fase de alfabetização/letramento (...) o egocentrismo saindo e o cooperativismo entrando! (DIÁRIO, 2016, p. 21 e 23, sobre a aula de 2/5/2016)

O excerto revela que os estudantes começavam a demonstrar uma atuação mais independente, buscando outras fontes de conhecimento além da professora, ao perguntarem a outro aluno como fazer a atividade. Além disso, queriam escrever corretamente o nome dos colegas e iam até eles para descobrir como, não se limitaram em escrever do jeito que sabiam. Saíram, portanto, de seu mundo, de seu “eu”, em busca do outro. Aqui trazemos Vygotsky com sua ideia de que o desenvolvimento se dá no contato com o outro e depende da socialização (VYGOTSKY, 1991[1934]).

O professor de inglês Júlio, quem assistia a todas as aulas, também observou a interação entre os alunos, como se vê no trecho de sua entrevista, transcrito a seguir.

PP: Você, como você avalia as aulas que vem assistindo... minhas?
Júlio: Olha, eu avalio as suas aulas ahnn (+) de forma muito positiva (+) são (+) be::m (+) como posso dizer, são descontraídas, os alunos se ajudam, eles (+) é (+) compartilham o a atividade (+) eu acho muito bom as aulas (ENTREVISTA, 2016, p.1)

Ele afirma que na aula os alunos colaboram uns com os outros, e isso pôde ser observado em muitos momentos, como quando um ajudava o outro a escrever os nomes. Em outro trecho, Júlio fala um pouco de sua própria aula, ao ser questionado sobre algo que tenha chamado sua atenção nas aulas da docente.

PP: Ah, tá. É (+) tem algo que te chamou sua atenção nas aulas? Nas minhas aulas?

Júlio: Sim, a forma que os alunos ficam há é andando, conversando nos grupos, se ajudando, isso pra mim foi diferente (+) é (+) eu passava/eu quando eu dava as aulas, elas eram mais engessadas assim no início né, antes de pegar os anos iniciais

[PP: Uhum

J: e a partir desse momento eu comecei entender que seria bom, há... fazer as aulas de forma mais aberta assim permitir o aluno ir até a mesa do outro, o andar na sala de forma mais... constante (ENTREVISTA, 2016, p. 1)

Ficou claro no trecho que foram marcantes, para o professor de inglês Júlio, as atividades e tarefas em que houve interação e movimentação física na sala, com os estudantes buscando respostas, o que foi observado principalmente nas *tarefas de pesquisa de opinião*. Em sua visão, a maior parte das atividades e tarefas foram realizadas em grupo, como ele ratifica no trecho seguinte:

PP: Tá. Ééé (+) como que os alunos faziam a maior parte das atividades, com a ajuda do professor, sozinhos ou em pequenos grupos? A maior parte
[

Júlio: A maior parte?

[

PP: A maior parte

Júlio: Ah, não, a maior parte foi na minha observação entre eles mesmo, eles se ajudando

PP: Tá.

Júlio: No grupo. (ENTREVISTA, 2016, p. 2)

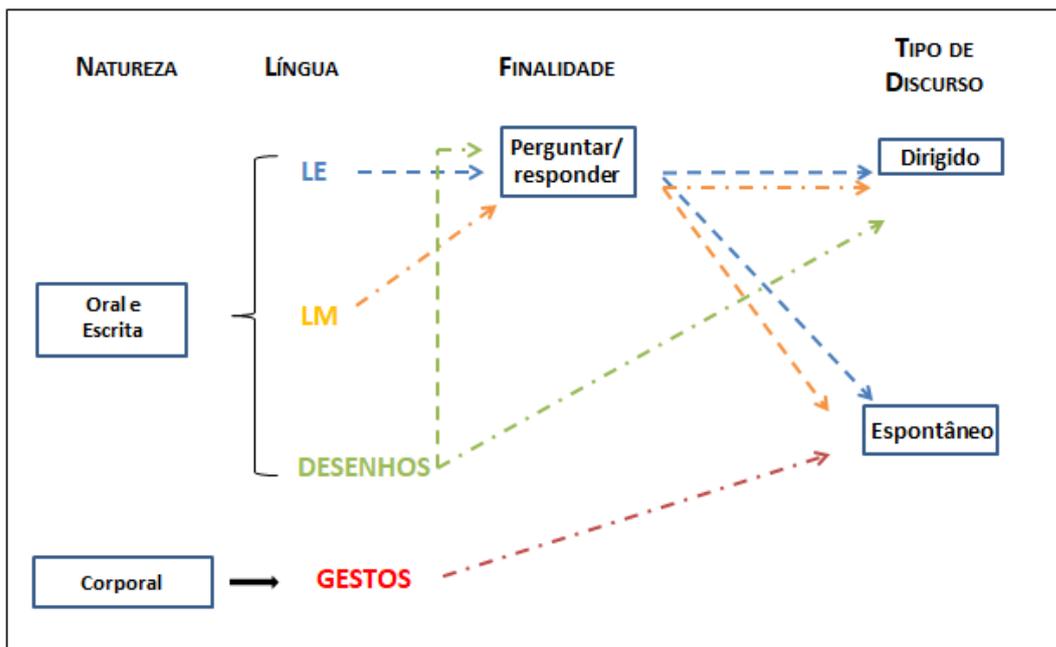
Proporcionalmente ao total do curso, não houve tantas atividades e tarefas preparadas para serem realizadas em grupo, a maioria eram *tarefas individuais* ou *de uma via* (93%), como já dito. O material ficou assim devido à concepção da PP de que crianças de seis-sete anos são muito egocêntricas (PIAGET, 1999) ainda. Contudo, mesmo nas tarefas de uma via, essa interação inesperada partiu das próprias crianças, isto indica que elas não são tão egocêntricas assim, ou estão no período de mudança de fase, em direção a uma socialização maior. Quando elas percebiam que não conseguiriam fazer sozinhas, uma amparava a outra.

Outra fala interessante do professor Júlio, nos dois trechos, foi sobre ele considerar suas aulas “engessadas” antes de lecionar para alunos do EFI. Possivelmente esse termo remete às “tradições de ensinar e de aprender” a que Almeida Filho (1993, p. 11) alude, aos modelos de ensino em que o aluno era visto como uma tábula rasa, e o professor, como detentor do conhecimento (CLARK, 1987). Apesar de ter admitido isso, ele mostra que houve uma mudança de postura quando afirma que as aulas eram mais engessadas no início, quando não havia trabalhado ainda com os anos iniciais. Assim entendemos que, após a experiência com o Ciclo I, seu modo de ensinar mudou, ele passou a perceber que é possível ensinar sem ser “engessado”. São palavras dele, refletindo a visão dele sobre ele mesmo, talvez ele nem fosse assim, visto que no final do ano, ele apresentou com os alunos um número musical para a festa de fechamento do ano letivo.

Nos desenhos, uma possível interação aluno-aluno foi representada somente no desenho de Vinicius (Figura 17, p. 142), em que os alunos falam palavras em inglês, as quais estão sobre suas cabeças, em balões de histórias em quadrinhos.

Como pôde ser visto, surgiram diversas formas de interações aluno-aluno, com o uso tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. A seguir, organizamos a Figura 23, com os tipos de interações que aconteceram entre os alunos.

Figura 23 - Tipos de interações aluno-aluno



Fonte: própria autora.

A LE e a LM foram usadas para perguntar ou responder, quando um estudante se comunicava com o outro. Ambas as línguas foram empregadas tanto de forma dirigida ou espontânea. Nessa figura, é possível perceber que, além da LM e LE utilizadas, os desenhos também foram observados, só que eram somente desenhos dirigidos, ou seja, que ocorriam como resposta de uma tarefa. Já os gestos foram apenas espontâneos, visto que não houve nenhuma tarefa que solicitasse que os estudantes gesticulassem. Exemplo de gesto espontâneo entre alunos é o excerto da página 33. Essas interações revelam que o objetivo do curso parece ter sido cumprido, pois ele gerou produção de turnos mínimos e pequenos em LE. A seguir, trouxemos uma análise de como os alunos interagiram com o material *Fairy Tales*.

4.3.3 Interação aluno-material

De acordo com Allwright (2000), a interação não ocorre somente entre pessoas, também surge entre leitor e texto. Nessa pesquisa, consideramos “texto” todo tipo de material utilizado nas aulas: o livro com textos e figuras, os livros de leitura, o mural usado no início, os próprios *flashcards*, por conterem palavras atrás, e também a lousa, quando a PP escrevia algo. A interação entre leitor e texto ocorreu desde o início do curso, mas foi, aos poucos, aumentando, até que, ao final, os estudantes já estavam mais autônomos com relação aos tipos de tarefas e atividades propostas. A PP percebeu uma

interação mais intensa dos alunos com o material, especialmente quando eles não perguntavam mais o que deveriam fazer e iam tentando fazer sozinhos. Em alguns momentos, ela anotou em seu diário, como se vê nos trechos a seguir.

Hoje eles fizeram as tarefas 19, 20 e 23, além da atividade 22. A tarefa 19 foi bem fácil, para eles, fizeram em 5 minutos. Fui repetindo as palavras da tarefa. A tarefa 20 também foi feita com razoável facilidade (...) (DIÁRIO, 2016, p. 87, sobre a aula do dia 9/11/2016)

As impressões dessa aula, do mês de novembro, indicam maior independência das crianças em fazer as tarefas ao final do curso. Isso provavelmente se deu por duas razões: muitos deles já tinham aprendido a ler, o que provavelmente os ajudou a compreender as atividades e tarefas, pois já poderiam identificar algumas palavras, ainda que os enunciados em inglês fossem complexos para eles¹⁸. A outra razão possível é a familiaridade com os tipos de tarefas e atividades, já que estas seguiram um padrão (WILLIS; WILLIS, 2007; PRABHU, 1987) durante todo o curso.

No mês de outubro, a PP fez outra observação em seu diário sobre o ganho de autonomia na execução das tarefas:

Hoje a aula foi bem proveitosa, fizemos 3 páginas. É que as tarefas eram rápidas. A *task5* era de ordem cronológica. Só que tem uma questão aqui que percebi agora só, quer dizer, já tinha percebido, em outras tarefas: eles fizeram muito rápido. Por quê? Por causa dos desenhos somente? Acho que sim. Mas então será que eles não estão aprendendo nada, só vendo qual desenho é primeiro e assinalar? (DIÁRIO, 2016, p. 73, sobre aula do dia 5/10/2017)

Nesse excerto, a professora mostrou certa preocupação com a rapidez dos alunos, mas hoje fica claro que isso era um sinal de maior autonomia para resolver as tarefas por conta própria. Apesar de muitos já estarem lendo na etapa final do curso, os enunciados em inglês não parecem ter ajudado muito, uma vez que ninguém pareceu ler ou fez menção nas aulas de os estar lendo. Então, se não podiam se apoiar na língua estrangeira, apoiavam-se nas imagens, e, dessa forma, conseguiram alcançar o objetivo da tarefa. Na verdade, diferentemente do que a PP pensava na época, os alunos já tinham aprendido muitas estratégias sobre como realizar tarefas e sobre como aprender inglês.

No começo do ano, foi mais difícil perceber essa interação aluno-material, visto que os estudantes eram bem mais dependentes, sempre havia algumas crianças atrás da

¹⁸ Houve uma tentativa de simplificação dos enunciados para atender o público infantil. Entretanto ele não era alfabetizado. E mesmo depois de aprenderem a ler, os alunos não atentaram para o que dizia a comanda das tarefas. Na verdade, os enunciados serviram mais como uma orientação para a docente do que para os alunos.

PP perguntando o que fazer. Outra solução encontrada foi perguntar para os colegas, ou então simplesmente copiar o que o outro fazia. A seguir, a professora descreveu como foi fazer uma tarefa de ordem cronológica com os alunos no primeiro semestre.

A tarefa de colocar as imagens em ordem cronológica eu precisei mesclar com Português um pouco, mas foi menos do que costumava ser. Mas fiz junto com eles na lousa. (DIÁRIO, 2016, p. 35, sobre a aula do dia 19/5/2016)

É notável a diferença entre o segundo mês do curso (abril) e o oitavo (novembro); no mês de abril, a professora intercalava mais as duas línguas para explicar. Exemplo do mês de abril está no trecho a seguir.

PP: E aí quem chegou?
AA: O re::i!!!
PP: King (+) king (+) o *king* chegou! O *king* chegou e viu / ele nao viu o *Peter* lá se afogando? (+) e aí o que que ele foi fazer?
Yara: Deu roupa pra ele
PP: Deu roupa pra ele *very good*
[Oto: Tirou o *boy*
PP: *Very good!*
(Gravação 1 – 11/4/2016, 18:58-19:21)

Nesse excerto, é possível perceber a mescla da LE com a LM, não só no discurso da PP, mas também no do aluno Oto, que disse: “Tirou o boy”. Na verdade, há bem mais fala em Português do que em inglês no excerto. Já em novembro, houve menos mistura dos idiomas no discurso da PP, o que pode ser visto no relato da história transcrito no item “reconto de trecho da história” deste capítulo (página 13). Ademais, os estudantes faziam sozinhos tarefas que no início do ano requeriam explicação dela, o que aponta para uma interação maior entre leitor e material ao final do curso, com ganho de autonomia. Pudemos observar também que o uso do PTBT propiciou oportunidades para comunicação real, sem uso de repetições de vocábulos, prática tão comum no ensino de línguas para crianças.

Consideramos, nos desenhos, interação aluno-material quando havia livros sobre as mesas e os estudantes pareciam lê-los, o que configuraria, dentro da definição de comunicação, o item *interpretação* de Allright (2000), uma vez que eles estariam interpretando o conteúdo do livro. Porém não houve nenhuma ilustração com alunos lendo livros. Apenas uma em que o aluno segura um caderno (desenho do Oto, Figura 9, p. 93). Ainda assim, não podemos afirmar que ela revela interação, porque o caderno está fechado. Dessa forma, os alunos não perceberam interação entre eles e o material, visto

que não houve nenhuma ilustração dessa natureza. Entretanto isso não significa que não tenha havido interação, pois, segundo Bittencourt (2015), deve-se afastar “a suposição de que o desenho reflete a prática escolar tal como ela é” (BITTENCOURT, 2015, p. 52), isto é, o que a criança desenha não necessariamente é fruto da realidade, mas sim de escolhas que ela faz.

Foram resumidas, no Quadro 9, as formas de interação aluno-material aqui discutidas.

Quadro 9 – Tipos de interações aluno-material

Tipos de interações aluno-material	O que auxiliou
1. Com menor autonomia	- Intervenções da PP/de colegas - Gestos da PP/de colegas
2. Com maior autonomia	- Aquisição da leitura - Familiaridade com os tipos de tarefas - Figuras do livro e dos <i>flashcards</i>

Fonte: própria autora.

Os dois tipos de interação que ocorreram entre aluno e material foram “com menor autonomia” ou “com maior autonomia”. “Com menor autonomia” implica mais intervenções da PP e dos colegas, porque ocorre quando os estudantes não conseguem resolver a tarefa sozinhos, por não compreenderem o que está escrito no livro. Além disso, a docente também faz uso de gestos em maior quantidade, para apoiar a explicação verbal. Já a interação “com maior autonomia” significa que a leitura começa a tomar lugar das explicações da PP, pois os estudantes começam a ler e reconhecer algumas palavras. Outro fator que ajuda é a familiaridade que os alunos passam a ter com as tarefas, pois há apenas 12 tipos de atividades no material *Fairy Tales*. Dessa forma, eles começam a reconhecê-las com o passar do tempo. Ademais as figuras do livro e os *flashcards* apoiaram e auxiliaram na interação entre aluno e material, facilitando a compreensão das instruções das atividades. Em qualquer dos tipos de interação descritos no Quadro 9, é importante perceber que a PP teve papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, pois suas intervenções sempre tiveram o intuito de facilitar a compreensão deles para a realização das tarefas. A seguir, levaremos em consideração os processos de letramento e alfabetização no ensino de LE para os alunos-crianças, descrevendo e analisando algumas ocorrências.

4.4 Ensino de LE durante os processos de letramento e alfabetização

Esta categoria nos auxiliará a responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como se deu o ensino da língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas?” . Ela diz respeito a como, durante o curso, os processos de letramento e alfabetização foram se consolidando e auxiliando na aprendizagem da língua estrangeira. De acordo com a *sondagem das hipóteses de escrita*¹⁹, feita pela professora Regente Elaine, no início do ano, somente duas crianças chegaram *alfabéticas* (FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A, 1986), como se vê na Tabela 7, a seguir. Por essa razão, todas as atividades e tarefas precisavam ser explicadas oralmente, visto que elas não liam os enunciados. Com o passar do tempo, os alunos foram adquirindo a habilidade de ler em Português, o que de certa forma se estendeu à LE, com leitura de palavras, tanto escritas na lousa como no livro e outros materiais.

Tabela 7 - Relação entre fases de aquisição da escrita e número de alunos do 1ºA

Fases de aquisição da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1986)	Número de alunos no 1º bimestre	Número de alunos no 4º bimestre
<i>Pré-silábica</i>	1	-
<i>Silábica sem valor sonoro</i>	1	-
<i>Silábica com valor sonoro</i>	13	1
<i>Silábico-alfabética</i>	4	1
<i>Alfabética</i>	2	19

Fonte: Professora Elaine (em comunicação eletrônica, setembro de 2017).

Todos os alunos mudaram de fase de hipótese de escrita, segundo a professora Elaine; dezenove deles (76%) chegaram à fase alfabética ao final do ano, ou seja, já entendiam que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986, p. 213), apresentando condições de ler e escrever. Até mesmo o aluno com Síndrome de Down, Pedro apresentou avanços, ainda que não tenha chegado à alfabetização plena; passou da fase *pré-silábica* para a fase

¹⁹ A *sondagem* é um recurso usado para avaliar “as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita de uma forma geral. Ela também representa um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem” (SÃO PAULO, 2015, p. 26), com a ajuda do professor.

silábica com valor sonoro. Nas escolas brasileiras, os alunos devem aprender a ler e a escrever até o final do segundo ano (BRASIL, 2017²⁰), mas não nos aprofundaremos nessa questão, por não ser o foco deste trabalho. A seguir, abordaremos algumas dificuldades relacionadas à aquisição da escrita ao ensinar LE para os alunos.

4.4.1 Dificuldades no ensino de LE *versus* Letramento

A professora-pesquisadora encontrou dificuldade para resolver questões relacionadas à escrita com os alunos nas aulas, uma vez que não tinha conhecimentos aprofundados sobre esse assunto. Não estudou nada sobre letramento na época de sua graduação, embora tenha cursado universidade pública e de boa qualidade. Além disso, estudou o projeto *Ler e escrever*, direcionador do ensino de língua materna nas escolas estaduais paulistas, a fim de verificar como se conduzem algumas atividades voltadas para o 1º ano do EF. Ademais assistiu, por dois anos, na escola onde ministrou o Piloto e o curso, a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) do Ensino Fundamental I, com a professora Coordenadora responsável por esse segmento, com a qual esclarecia dúvidas sobre diversos assuntos pertinentes ao EFI, como letramento, alfabetização e gradação na elaboração de atividades para diferentes anos, entre outros assuntos. A PP demonstrou claramente a sua dificuldade com o tema em alguns trechos de seu diário, fazendo reflexões e, ao mesmo tempo, tentando resolver os problemas que surgiam durante o curso. Os trechos serão descritos e analisados a seguir.

Eles ainda não sabem escrever, na tarefa 5, eu peço para eles escreverem os nomes dos familiares (...) Mas não pedi isso na prática, fiquei com receio, porque acho que não vão saber escrever todos os nomes. (DIÁRIO, 2016, p. 7, sobre aula do dia 24/3/2016)

Na tarefa em questão, da unidade *Puss in boots*, eles tinham que desenhar a família e nomear as pessoas. Ainda foi sugerido que colocassem os nomes das relações familiares (*mother, son, etc.*) em inglês. A tarefa ficou um pouco complexa para o segundo mês de aula, pois as crianças estavam começando a aprender sobre escrita, a criar hipóteses. Eles fizeram só os desenhos dos familiares, pois, como a própria PP afirmou, ela teve receio

²⁰ “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2017, p. 55)

de deixá-los escrever. Só que ela não os deixou escrever porque provavelmente não sabia o que fazer com os escritos, tudo era novo, e as pessoas em geral preferem se esquivar do que lhes é desconhecido. Dessa forma, ela acabou por impedi-los de criarem hipóteses de escrita na tarefa, e conseqüentemente eles deixaram de produzir na LE. Aqui retomamos Santos (2009), quando ela ressalta que uma alternativa ao desconhecimento sobre aspectos pedagógicos concernentes ao Ciclo I seria o professor de línguas cursar Pedagogia. Mas isso nos parece uma solução a longo prazo e interessante, porém uma possibilidade futura apenas, se o docente já está em sala de aula com essas crianças de 6 a 10 anos. Uma alternativa mais viável pode ser a imersão nas reuniões de ATPC do EFI, sendo uma condição para se ministrarem essas aulas. Isso já acontece na rede estadual de São Paulo, mas também não tem se mostrado suficiente para resolver o problema. Outra ideia seria uma formação continuada específica para o docente de LE de turmas de Ciclo I do EF.

Sabe-se que a aquisição da leitura e a aquisição da escrita são dois processos diferentes, entretanto extremamente interligados. Observamos que entre aprender a ler os nomes dos colegas e aprender a escrevê-los demorou um certo tempo. No trecho do diário da PP a seguir, há registrado o momento em que os alunos passaram a escrever seus próprios nomes, mas não os nomes dos colegas.

Fizeram a 11, mas não os deixei perguntar, não, uns para os outros, eles estão muito “verdes” ainda para escreverem os nomes sem ajuda. Quero dizer, escrever os nomes dos colegas. Os deles eles já sabem. Foi muito boa essa tarefa para recuperar as letras do alfabeto, a lista de nomes pendurada na sala ajudou muito, assim como as letras do alfabeto pintadas na parede. Ia perguntando e eles iam falando as letras. Alguns não acompanharam 100%, mas tudo bem. (DIÁRIO, 2016, p. 12, sobre a aula 7/4/2016)

Essa aula foi sobre a tarefa 11 da unidade da história *Puss in boots*, uma das tarefas de pesquisa de opinião, reproduzida na Figura 24 (p. 174). Nela os estudantes deveriam fazer a pergunta *House or apartment?*, para saber quem morava em casa ou em apartamento. Como ainda estavam iniciando o processo de aquisição da língua escrita, a PP achou melhor resolver essa tarefa coletivamente na lousa²¹, assim eles poderiam visualizar como se escreviam os nomes, já que muitos sentiram dificuldade de anotar os nomes dos colegas. Nas paredes da sala de aula, havia o alfabeto pintado acima da lousa, e em uma cartolina, fora pendurada pela professora Elaine uma lista com os nomes dos

²¹ Nesse momento, vemos que a PP deu pouca autonomia aos alunos.

alunos. Essa prática é recomendada pelo *Guia de Planejamento* do projeto *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014a, p. 60), o qual traz indicações até mesmo do tamanho da letra a ser usada no cartaz, e explica detalhadamente como utilizar essa lista de nomes com os alunos. Portanto realizar a tarefa na lousa foi outra forma de os ajudar a visualizar os resultados, pois, dessa forma, iam anotando os nomes, sem que se tornasse uma tarefa de cópia sem sentido. A escrita dos nomes fez sentido para eles naquele momento, porque, assim que a criança respondia sobre o tipo de residência, a PP perguntava como escrevia o nome, e elas iam criando hipóteses e respondendo, enquanto a docente anotava.

Entretanto, nas outras tarefas de pesquisa de opinião, ela não fez mais as tentativas de escrita dos nomes na lousa; tanto as gravações como os relatos de seu diário mostram-na deixando-os tentarem escrever sozinhos ou com ajuda dos colegas. A seguir, trouxemos a transcrição de parte da aula de 17/11/2016, sobre a tarefa 30 da unidade *Jack and the beanstalk*, uma tarefa de pesquisa de opinião, já bem ao final do curso.

PP: Então eu vou perguntar pra ela: *gold, hen or harp?*
AA: *Gold*
PP: Ela falou *gol*/presta atenção. Ela falou o quê?
?: *Gold*
PP: Aí eu vou escrever o nome dela aonde? Aqui no *gold* ((apontando para a lousa)) Vou escrever De:ni:se
(...)
Ricardo: Ô, professora, professora, o Oto não sabe o que é *gold!*
Oto: Sei, sim.
PP: *Gold gold* ((apontando para a imagem no livro))
Ricardo: Então escreve meu nome!
Oto: Eu não sei escrever
Ricardo: Olha ali, ó ((apontando para as letras do alfabeto pintadas na parede))
(Aula de 17/11/2017, 16'00-18'28'')

Nesse trecho da aula, os alunos deveriam perguntar sobre o objeto mágico de que os colegas mais gostaram e anotar seus nomes abaixo das figuras correspondentes. A PP reproduziu na lousa exatamente o mesmo quadro do livro, a fim de mostrar como ele deveria ser preenchido, e foi explicando como e onde anotar os nomes. Contudo, o aluno Oto não conseguiu escrever o nome do colega Ricardo sozinho. Então este apontou para as letras do alfabeto pintadas na parede, para que o aluno Oto conseguisse anotar o nome de Ricardo. A PP deixou que eles se ajudassem. Depois disso, o trecho está incompreensível, mas pelo que as imagens mostram, Oto e a PP conversaram mais um pouco antes de se distraírem com outra coisa. Ao checar o material do aluno, percebemos que ele havia escrito seis nomes, mas não o de Ricardo. Com isso, reforçamos que, se o professor não souber resolver problemas que advenham da aquisição da escrita,

oportunidades valiosas de ensino poderão se perder. Novamente retomamos Cameron, quando ela afirma que o professor de LEC deve “estar preparado para ensinar sobre alfabetização/letramento inicial em inglês” (CAMERON, 2003, p. 111). Se ele não tiver conhecimentos sobre alfabetização em inglês, que ao menos tenha referências sólidas acerca da aquisição da escrita na língua materna dos alunos.

Todas as *tarefas de pesquisa de opinião* tinham como objetivo elaborar uma lista de nomes. É importante lembrar que elaborar listas é uma das habilidades esperadas ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, segundo o *Guia de Planejamento* (SÃO PAULO, 2014a). Ele sugere, para o primeiro semestre, que esse gênero seja trabalhado sob forma de listas de ajudantes da semana, de títulos de brincadeiras, de palavras de origem indígena designativas de animais e de brinquedos preferidos da turma. No curso *Fairy tales*, as listas apareceram em algumas tarefas, como na tarefa 1 da unidade *Puss in boots*; nas tarefas 2, 11 (Figura 22, p. 161), 17 e 19 da unidade *The three little pigs*; e na tarefa 30 da unidade 3, *Jack and the beanstalk*.

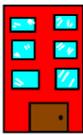
Além disso, o *Guia* recomenda que na rotina diária sejam acrescentadas atividades em que os alunos escrevam os seus próprios nomes ou os nomes dos colegas²², uma vez que “saber reconhecer os nomes é importante, pois tais palavras servirão como modelo para apoiar a escrita de outras palavras” (SÃO PAULO, 2014a, p. 33). Dessa forma, deduzimos que as *tarefas de pesquisa de opinião*, propostas no material *Fairy Tales*, estão alinhadas com o que recomenda o material utilizado pela SEE-SP, uma vez que nele há forte recomendação para que se trabalhe com os nomes dos alunos de diversas formas diferentes, entre elas, por meio da elaboração de listas de nomes (SÃO PAULO, 2015). E a tarefa de pesquisa de opinião constitui-se justamente de uma lista de nomes, como pode ser visto na Figura 24.

Figura 24 – Tarefa 11 da unidade *Puss in boots*

²² Embora o *Guia* (SÃO PAULO, 2014a) não seja para LE, usamo-lo como referência nesta pesquisa.

OUT THERE 

TASK 11. SURVEY. ASK YOUR FRIENDS IF THEY LIVE IN A HOUSE OR IN AN APARTMENT.
WRITE DOWN THEIR NAMES ON THE CHART ACCORDING TO THE PICTURES.

 HOUSE	 APARTMENT
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>	<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>

Fonte: Périco, 2015 (a).

Em outro momento, mais adiante do curso, a PP copiou algumas palavras na lousa, prática não apreciada pelas teorias construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1986); contudo pareceu a única solução conhecida para a professora-pesquisadora, como se vê a seguir.

A tarefa 25 foi de desenho. Foi um pouco difícil explicar. A parte de escrever o nome dele também não foi fácil, porque eles não sabem muito bem ainda escrever. Quem desenhou o *Shrek* então foi necessário eu colocar na lousa o nome dele. Fico confusa quando eles dizem que não sabem escrever. Mas sempre acabo dizendo: “Como começa essa palavra, com que letra?”. Quando vejo que eles não estão conseguindo, aí coloco na lousa. (DIÁRIO, 2016, p. 27, sobre a aula de 9/5/2016)

A tarefa mencionada solicitava que os estudantes desenhassem ogros de outras histórias, isso porque, em *O gato de botas*, havia um ogro, dono de um castelo e de muitas terras, o qual foi logrado e devorado pelo gato. Este se apropriou então dos bens do monstro e entregou tudo a seu dono, o que fez com que terminassem a história ricos. Mais de um aluno escolheu desenhar nessa tarefa o personagem *Shrek*. Então a PP se viu sem saber como explorar hipóteses de escrita com as crianças, já que a palavra não tem origem no Português. Logo seria bem difícil eles escreverem corretamente o nome do personagem. Dessa forma, pareceu mais fácil colocar na lousa e eles copiarem. Todavia Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que “ler não é decifrar, escrever não é copiar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 269). Talvez naquele momento, a prática mais correta teria sido deixá-los escreverem de forma livre e chamar alguns alunos para anotarem na lousa suas hipóteses; depois ir comparando e os conduzindo à forma correta da palavra. Entretanto, não havia tanto tempo para se fazer esses procedimentos, e, embora não fosse o objetivo do curso de inglês alfabetizar os alunos, parece-nos ter sido

uma oportunidade não explorada de se integrar o inglês com o Português. Então fica novamente bem clara a importância de o professor de inglês para crianças ter conhecimento aprofundado sobre teorias de alfabetização e de letramento. De acordo com Cameron (2003), esse profissional precisaria “estar preparado para ensinar sobre alfabetização/letramento inicial **em inglês**”. (CAMERON, 2003, p. 111, grifo nosso). Santos (2009) considera que é necessário investir em uma boa formação e também em formação continuada, para ser um bom professor de LEC. Bem, se falta ao professor de inglês conhecimentos sobre como alfabetizar em Português, saber fazer isso em inglês fica mais difícil ainda, levando-se em consideração que a maior parte dos cursos de Letras disponíveis no Brasil não abarca esse tema em nenhum momento.

Diante da mesma dificuldade, a PP usa as letras iniciais das palavras em inglês *heavy/light* para ajudar os estudantes a realizarem a atividade, como se vê no trecho a seguir.

Depois fizeram a *task 7*, a do *heavy* e do *light*. Senti necessidade de ampliar essa tarefa. Vou fazer uma extra. Exemplifiquei com um estojo (o *heavy*) e um lápis (o *light*), segurando nas mãos. Aí coloquei na lousa as palavras escritas e falei: ‘Com que letra começa a palavra *heavy*?’ (para eles localizarem no livro a palavra). Fiz o mesmo com o *light*. Então eles foram colando no lugar certo as casinhas, de acordo com o material. (DIÁRIO, 2016, p. 51, sobre a aula do dia 4/8/2016)

Nessa tarefa de ordenação, organização e classificação (WILLIS; WILLIS, 2007), os alunos deveriam classificar as casas dos porquinhos em *heavy* ou *light*, levando em consideração os materiais usados na construção de cada uma. Contudo, ao ministrar essa aula, a professora percebeu que seria mais eficaz se as duas palavras fossem um pouco mais reforçadas. Para isso, surgiu a ideia de elaborar outra tarefa, para ser feita depois dessa. Na tarefa 7, eles precisavam identificar no livro onde estava escrito *heavy* e onde estava escrito *light* e colar as imagens das casas nas colunas corretas. Para isso acontecer, a PP se valeu da estratégia de reconhecer a primeira letra das palavras (SÃO PAULO, 2014a), o que facilitou a resolução da tarefa. Segundo o guia *Ler e escrever*, as crianças “começam a ver que o começo do nome escrito tem algo a ver com o começo do nome quando dito” (SÃO PAULO, 2014a, p. 56). Assim vão tomando consciência acerca das letras iniciais das palavras, e aos poucos, vão as adentrando e entendendo que existem muitas combinações possíveis na língua escrita.

Na elaboração da atividade de caça-palavras (atividade 16 do livro *The story of the three little pigs*), reproduzida na Figura 23 (p. 165), houve a preocupação de não dificultar a procura das palavras. Por isso, optamos por colocá-las da esquerda para a

direita e na horizontal. A seguir, encontra-se excerto do diário da docente sobre essa atividade.

Depois fizemos a *activity* 15, em que eles tinham que procurar as palavras no caça-palavras. Foi bom, mas não os deixei fazer sozinhos, ainda acho que precisam ser guiados quando o assunto é palavras e escrita. A maioria achou, mas pesquisei antes de montar essa tarefa nas atividades semelhantes da minha filha e percebi que, para essa idade, as palavras costumam vir na horizontal e da esquerda para a direita, para ficar mais fácil de as acharem, pois eles ainda estão em fase de letramento. (DIÁRIO, 2016, p. 59, sobre a aula do dia 24/8/2016, grifo no original).

Pensamos que, caso as palavras fossem dispostas na diagonal ou de forma invertida, ocasionariam uma dificuldade extra para serem encontradas, lembrando que os vocábulos estavam em inglês, ou seja, já havia a dificuldade natural de se ter de lidar com outra língua. Atividades como as de caça-palavras despertam os alunos para a observação da forma dos vocábulos, o que ficou mais pertinente de ser feito no segundo semestre.

Fazemos um parêntese aqui para notar que, quando a PP revelou não os deixar “fazer sozinhos” a atividade, na realidade, justamente o contrário aconteceu: vários alunos encontraram sozinhos as palavras, ou então com a ajuda dos colegas. Ainda que ela não tenha previsto essa interação entre os estudantes, ela emergiu, o que ratifica a visão de que a aprendizagem é construída socialmente (VYGOTSKY, 1991[1934]); para Vygotsky, a *aprendizagem* é realizada somente em contato com outras pessoas e leva ao *desenvolvimento* do intelecto.

Figura 25 – Caça-palavras da unidade *The story of three little pigs*

ACTIVITY 16 - FIND THE WORDS BELOW:

PIG – WOLF – HOUSE – STRAW – STICKS – BRICKS

A	F	T	Y	W	U	K	B
C	P	I	G	A	R	F	E
J	K	L	Ç	F	S	Q	A
N	K	I	W	O	L	F	O
H	O	U	S	E	Z	M	E
S	T	R	A	W	A	V	D
C	N	E	A	F	B	X	Z
I	A	S	T	I	C	K	S
S	T	R	I	N	D	A	W
S	B	R	I	C	K	S	U

Fonte: Périco, 2015b, p. 18.

Uma tarefa que foi um tanto complexa para os alunos realizarem foi a tarefa 9 da unidade da história “João e o pé de feijão”, reproduzida na Figura 26. Essa tarefa pictórica apresentou alto grau de dificuldade, sendo necessário que fosse feita uma alteração nela. Primeiramente, para explicá-la, foi necessário uso de Português.

Figura 26 – Tarefa 9 da unidade *Jack and the beanstalk*

TASK 9- THE GIANT SAYS:

“FE-FI-FO-FUM, I SMELL BLOOD OF A HUMAN”.



IT RHYMES! DO YOU KNOW ANY CHARACTER WHO SPEAKS IN RHYME LIKE THE GIANT? DRAW HIM/HER AND WRITE DOWN THE SENTENCE.

Fonte: Périco, 2015c, p. 11.

Entretanto o problema maior foi na execução da atividade, pois os alunos deveriam desenhar um personagem de outra história que usasse rimas em sua fala, e ainda escrever a frase rimada. Para eles, foi fácil se lembrar, porque o conto anteriormente estudado, *The story of the three little pigs*, trazia rimas (PÉRICO, 2015b, p.3). A seguir, o trecho do diário da PP mostra a reflexão sobre essa mudança.

Achei melhor mudar o enunciado, passando para escrever o nome da história ao invés de escrever a frase que rimava. Imagina, estava muito difícil para eles. Então eles escreveram o nome da história, coloquei na lousa os nomes. (DIÁRIO, 2016, p. 77, sobre a aula de 13/10/2016).

Essa mudança precisou ocorrer quando a professora-pesquisadora percebeu que os estudantes não conseguiriam escrever a frase com a rima, então optou por anotarem apenas o nome do conto escolhido. Mais uma vez, pareceu que a docente não os deixou se arriscarem e tentarem escrever do jeito que sabiam a frase, provavelmente por não saber lidar com os possíveis erros que surgiriam. Integrar aquisição de Português e de inglês não é tarefa fácil, porque requer conhecimentos técnicos de como se ensina língua escrita. Apesar de a aula em questão ter sido ministrada em outubro, eles não mostravam condições ainda de escrever a frase toda de maneira independente, ainda mais uma frase em que palavras rimassem, pareceu muita informação para ser processada. A hipótese do *insumo compreensível* um pouco acima (i+1)²³ (KRASHEN, 1982) faz todo sentido, porque quando o insumo está muito acima do nível do aluno, ele não consegue compreender. Por isso, foi usado tanto Português para explicar. A solução que a professora encontrou para que a tarefa fosse cumprida foi colocar na lousa, de acordo com as sugestões dos estudantes, os nomes das histórias cujos personagens falassem em rimas, e eles anotarem.

Como vimos, estudos sobre letramento e aquisição da escrita são urgentes aos futuros professores de línguas, sobretudo quando o seu alunado for constituído de crianças do primeiro ano do EFI. Isso fica mais evidente ainda quando a professora-pesquisadora mostra que não sabe lidar com essa questão, deixando os alunos tentarem escrever sozinhos, como no trecho a seguir.

PP: Quem terminou o desenho escreve o nome da história. Então *Cinderella*...
Yara: Oh tia eu não sei escrever...
[PP: Tenta escrever
Letícia: Tia eu não sei escrever *Cinderella*
PP: Ah tenta (+) vai que acerta
Yara: Eu não sei...
Lorenzo: Eu não sei escrever...
(Gravação 4, 5/5/16, 28:20-28:38)

O que se segue, após essa conversa, é a professora continuando a atender outras crianças, sem de fato ajudar os alunos com a escrita da palavra *Cinderella*²⁴. Por mais que

²³ Segundo o autor, “nós adquirimos [uma L2/LE] quando compreendemos a linguagem um pouco além do nosso nível atual de competência que contém em uma estrutura” (KRASHEN, 1982, p. 21). Eis o texto original: “We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i + 1)”. (KRASHEN, 1982, p. 21)

²⁴ De acordo com o vídeo da aula em questão.

estivessem agitados, também por estarem em outro ambiente – naquele dia, a aula foi dada na sala de vídeo, e esse era um fator de agitação para a turma – ou que se tente justificar o porquê de a PP não ter conseguido ajudar, vemos que o problema, na verdade, parece ser ela não saber lidar com o fato de seus alunos não saberem escrever. Esse comportamento oscilante, de ora dar a resposta, ora tentar induzir os alunos a descobrir as letras e ora não responder nada, mostra a não consolidação de seus conhecimentos sobre o assunto. Ela não tinha isso bem esclarecido teoricamente, trabalhava baseada na intuição, em suas leituras sobre o assunto, nas reuniões de ATPC e nas conversas que mantinha com a professora Coordenadora do EFI da escola.

Entretanto, apesar da atitude de deixar os alunos tentarem escrever sozinhos, a postura mais típica da PP nas aulas foi a de tentar fazer os alunos pensarem sobre a escrita de algumas palavras, como no caso a seguir, transcrito no excerto.

PP: Onde será que tá escrito *cotton*?
Lucas: Eu sei!
PP: *Cotton* começa com que letra?
AA: “Cê” ((em uníssono))
PP: “Cj”
Yara: É o “cê”, é o “cê”
PP: Ah, mas é “cê”, e depois do “cê” vem o quê?
AA: O “o:”
PP: “Ou”, “có”, “có”, tem que ser “có”
AA: Depois “tê”, “tê”, “o”, “ene” ((eles identificaram a palavra no livro e a soletraram))
Vinicius: Ó o *cotton* ((vai mostrar para a professora o livro))
PP: Good, perfect!
(Gravação 17 – 20/10/2017, 19:40-20:06)

A palavra *cotton* estava escrita no livro e, nessa tarefa extra (unidade do *Jack and the beanstalk*), reproduzida na Figura 25 (p. 177), os estudantes deveriam primeiramente numerar os materiais usados no plantio de feijão (colocando-os em uma espécie de “ordem cronológica”) e desenhá-los. Trata-se de uma tarefa mista, porque abarca desenho (pictórica) e de ordenação (WILLIS; WILLIS, 2007) cronológica. As tarefas de ordenação, organização e classificação se mostraram produtivas para crianças, apesar de que estas colocavam apenas números, de acordo com a ordem dos acontecimentos. Ao respondê-las, elas refletiam sobre a ordem dos eventos, organizando a história ou uma sequência de ações. De acordo com Piaget (1999), desde cedo, a criança tende a organizar objetos. Se essa então parece uma tendência humana, por que não explorar isso? As tarefas de ordenação e organização cumprem esse papel no material *Fairy Tales*, quando solicitam, por exemplo, que os contos sejam organizados cronologicamente, ou que

personagens sejam classificadas, de acordo com algum critério estabelecido no enunciado.

Como a tarefa 12 foi feita no mês de outubro, eles já estavam mais avançados no processo de alfabetização, e, por isso, conseguiram identificar a palavra na lista do livro e a soletraram corretamente. Esse é um passo importante, pois, como pôde ser observado no vídeo, vários alunos fizeram essa identificação e a soletraram. Na lousa, foram afixados pequenos *flashcards* com cada item desenhado e escrito, na ordem em que foram usados, a fim de retomar as etapas. Isso foi feito logo depois de a docente realizar os procedimentos do plantio com a classe, mas, mesmo com o escrito na lousa, eles teriam que identificar as palavras no livro. Naquele momento, era importante que eles reconhecessem a palavra. A letra inicial não era suficiente para a encontrá-la, visto que havia também a palavra *castle* começando com a letra C; por isso, a PP continuou perguntando sobre as outras letras. Essa estratégia está descrita no *Guia Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014a, p.73-74), na sugestão de jogo intitulado “jogo do nome oculto”, em que o professor deve escolher dois nomes de alunos da sala que iniciem com a mesma letra e vai fazendo perguntas até que os alunos descubram que nome é. Esse jogo faz parte de diversas atividades envolvendo os nomes das crianças, os quais servem de “fonte de conflito” e, ao mesmo tempo, de “material de consulta” (SÃO PAULO, 2014a, p. 57), ou seja, são fontes ricas de análise e descobertas.

Figura 27 – Tarefa extra da unidade *Jack and the beanstalk*

EXTRA TASK 

TASK 12 - WHAT DID YOU USE YESTERDAY TO PLANT THE BEANS? NUMBER THE WORDS.

___ BEANS
 ___ COTTON
 ___ DRINKING STRAW
1 PLASTIC CUP
 ___ WATER
 ___ CASTLE

DRAW THEM HERE:

1.	2.
3.	4.
5.	6.

Fonte: Périco, 2015 (b).

No excerto a seguir, veremos como a professora-pesquisadora aproveitou a oportunidade para identificar a vogal longa do inglês, ao explicar a palavra *boot*. É necessário observar que a aluna Yara identificou a letra inicial do vocábulo sem apoio da escrita, no início do curso, mês de maio. Ela era uma das alunas mais avançadas da sala.

PP: Como eu falo “bota” *in English*?

Yara: “Bê”... “bê”

PP: Começa com “bê”, *very good!* *Boo:::ts, boo:::ts* ((escrevendo na lousa))

Yara: Dois “os”?

PP: Hum-hum, *boo:::ts*, por isso que fica *boots*, tem que ter dois “os” pra fazer esse som bem comprido *boo:::ts*

?: *Boo:::ts*

PP: Hum-hum é muito comprido, *it’s a very long sound.*

(Gravação 6, 23/5/16, 16:18-16:49)

Naquele momento, a docente estava relembrando com os alunos o nome da história *Puss in boots*. Para isso, foi fazendo perguntas. O fato de a aluna reparar na existência dos dois “O” indica um estranhamento com a escrita daquela palavra, isto é, provavelmente a aluna já estava fazendo comparações com sua LM. Os processos de alfabetização e letramento já haviam sido iniciados, nas aulas de Português, e isso começava a refletir nas aulas de inglês.

No Quadro 10, organizamos as dificuldades dos alunos relacionadas à aquisição da escrita.

Quadro 10 – Principais dificuldades dos alunos relacionadas à aquisição da escrita

Principais dificuldades dos alunos	Estratégias para resolver
Ler os nomes dos colegas para entregar os livros	- Outros alunos ajudavam - PP ou professora Regente liam - Identificação da primeira letra do nome
Escrever os nomes dos colegas nas tarefas de pesquisa de opinião	- Outros alunos ajudavam - Alfabeto fixado na parede - Lista de nomes - PP colocava os nomes na lousa
Escrever nomes de personagens	- PP colocava os nomes na lousa - Alunos tentam escrever sozinhos
Identificar rimas em frases em inglês	- Identificar sons - Olhar palavras dos finais das frases
Escrever frases em inglês	Não houve estratégias
Escrever nomes das histórias	- PP colocava os nomes na lousa - Alunos tentam escrever sozinhos

Fonte: própria autora.

Observando o quadro, é possível perceber que, para quase todas as dificuldades, foram utilizadas estratégias para tentar resolvê-las, com exceção da penúltima, “escrever frases em inglês”. Quando a PP se viu diante da tarefa que exigia a frase na LE, ela não soube lidar com o não saber dos alunos, e então preferiu mudar o objetivo da tarefa: eles escreveriam somente o nome da história e não mais a frase que rimava. Com tudo isso, percebemos que as dificuldades no ensino de LE para grupos de 1º ano do EF perpassam pelo professor que não tem muitos conhecimentos sobre os processos de aquisição da escrita, alfabetização e letramento. Novamente enfatizamos a necessidade da mudança na formação desses docentes, com uma graduação apropriada para atuar com alunos do EFI. Para isso, é urgente que seja incluída, nas grades dos cursos de Letras, uma disciplina que abarque teorias sobre a aquisição da escrita e o letramento, pois assim o docente terá mais condições de interferir de forma adequada e consciente, a fim de ajudar o aluno a avançar também na aquisição da língua estrangeira. No próximo item, discutiremos um pouco sobre como ocorreu a gradação/ sequenciação das tarefas do material *Fairy Tales*.

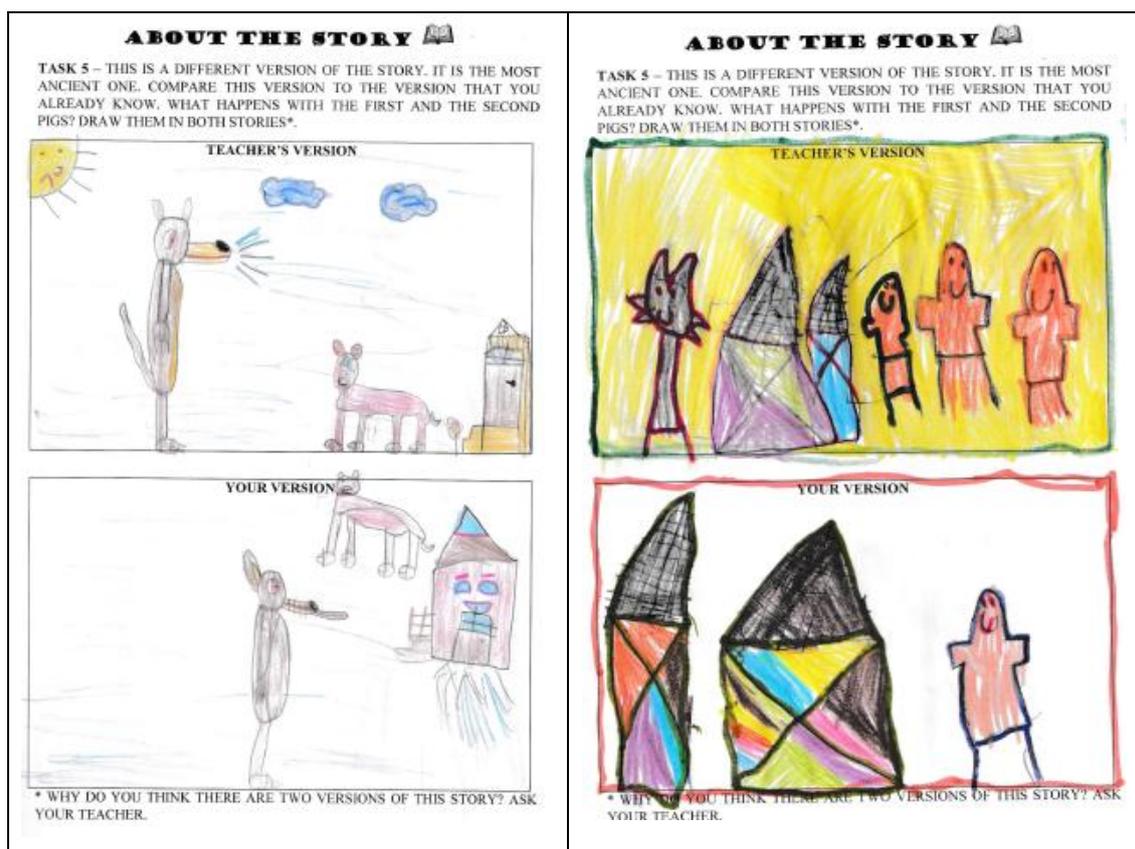
4.4.2 Gradação/sequenciamento de tarefas no material *Fairy Tales*

Outra questão que surge desses dados é a dificuldade de gradação/sequenciamento das tarefas, o que consiste em uma das críticas feitas ao PTBT por Xavier (1999) e Skehan (2003). Escrever frases em inglês deveria estar entre as últimas tarefas do material, por abarcar maior complexidade. Mas isso não aconteceu, visto que, depois dessa tarefa (a

tarefa 9 da unidade *Jack and the beanstalk*, reproduzida na Figura 24), houve outras mais fáceis. Então a gradação ficou um pouco comprometida.

Um segundo caso em que é possível ver a gradação comprometida foi na tarefa 5 da unidade *The story of the three little pigs*. Na realidade, as três unidades deveriam ter seguido a seguinte ordem de apresentação: *Puss in boots*, *Jack and the beanstalk* e *The story of the three little pigs*. Só que no Piloto não deu tempo de trabalhar as três, e então esta última não foi usada. No curso, resolvemos inverter os dois últimos contos, então a *João e o pé de feijão* ficou por último. Só que, ao fazer essa inversão, a PP não se deu conta de que o sequenciamento ficaria um pouco prejudicado, porque a história dos três porquinhos deveria ter sido a última, por trazer uma versão diferente da que as crianças conheciam. Assim, a gradação estaria de acordo com o critério descrito por Prabhu (1987) de *familiaridade com restrições*, que corresponde ao grau de conhecimento de mundo e de familiaridade com os propósitos e restrições da tarefa: quanto mais se conhece sobre o assunto, mais fácil ela será. Tanto a unidade do conto *Puss in boots* quanto o *Jack and the beanstalk* seriam mais fáceis do que o terceiro conto, pelo fato de os alunos desconhecerem a versão trazida da história dos três porquinhos no material *Fairy Tales*. E, na tarefa 5, os alunos precisavam desenhar os finais das duas versões da história: a que os dois primeiros porcos e o lobo morrem e a que ninguém morre. Houve dificuldade para eles entenderem o que desenhar, tanto é que ninguém conseguiu analisar e fazer os desenhos certos. Essa dificuldade na tarefa possivelmente decorreu do fato de que eles ainda estavam “digerindo” a versão do conto em que os personagens morriam, afinal era muito novo para eles, inclusive foi uma versão da qual eles não gostaram muito, como pode ser visto na tarefa 17, em que eles desenham sua versão favorita. Dos dezenove alunos, um não fez a tarefa 5, os outros dezoito fizeram, mas não acertaram, os desenhos estavam confusos, eles não conseguiram representar as diferenças entre as versões. Na Figura 28, está reproduzida a tarefa dos alunos Ricardo e Lorenzo.

Figura 28 – Tarefa 5 (alunos Ricardo e Lorenzo)



Fonte: PÉRICO, 2015b, p. 5 (livros dos alunos Ricardo e Lorenzo)

Ao observar os desenhos, vemos que no de Ricardo (à esquerda), não há referência a mortes na parte superior. Seus dois desenhos são bem parecidos, os personagens mudam de posição somente. Já na imagem de Lorenzo (à direita), ele coloca os quatro personagens na parte superior, indicando que todos ficaram vivos, e na inferior, apenas um personagem, possivelmente o porquinho que sobreviveu; o estudante só inverteu a posição de ambos, mas entendeu a tarefa. Todos os demais alunos fizeram desenhos confusos ou parecidos, o que nos permite afirmar que não compreenderam a tarefa, a qual era complexa, por exigir um alto grau de análise por comparação. Por esse motivo, a ordem das unidades deveria ter sido respeitada.

O que podemos concluir da gradação das tarefas do material é que houve tentativa de sequenciamento, mas que não foi realizada com sucesso. Isso revela a dificuldade de se elaborar um material temático baseado em tarefas e que esteja sequenciado de acordo com critérios pré-estabelecidos. Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996) e Ellis

(2003) estabeleceram critérios para o sequenciamento de tarefas, mas já apontavam que esse é um ponto obscuro no PTBT, bastante difícil de seguir.

Com tudo isso, tiramos uma conclusão acerca do trabalho com tarefas para crianças. Em segundo lugar, é necessário que, ao elaborar material baseado em tarefas, haja a preocupação com o sequenciamento delas, para que seja possível ver a progressão dos estudantes, conforme avançam no curso. Poderia ter sido feito como Prabhu (1987) fez: colocar as tarefas anteriores nas subsequentes, ou acrescentar mais informações, ou ainda, estender o tipo de raciocínio feito na tarefa anterior para torná-las mais difíceis. O autor usou critérios de sequenciamento para as tarefas do *Projeto Bangalore* baseados em um “juízo de senso comum de crescente complexidade” (PRABHU, 1987, p. 39). Ellis (2003) afirma que eles podem ser intuitivos também, não só baseados em pesquisas. Enfim, sequenciar tarefas é algo que exige atenção e cuidado.

No próximo item, trataremos uma descrição e análise de todos os tipos de tarefas que apareceram no material *Fairy Tales*.

4.5 Os tipos de tarefas do material

O processo de elaboração das tarefas para o material *Fairy Tales* demandou bastante estudo acerca do que é tarefa, assim como das diferentes tipologias encontradas na literatura da área (PRABHU, 1987; WILLIS, 1996; WILLIS, WILLIS, 2007; ELLIS, 2003). Tudo isso, juntamente com um pouco da experiência da professora-pesquisadora em lecionar para crianças de primeiro ano, para chegarmos àquelas tarefas que seriam as mais adequadas ao público infantil. Neste item, faremos breve recapitulação do processo de elaboração do material, assim como descrição detalhada e a análise de cada um dos dez tipos de tarefa adotados no material, a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa, “Que configuração assumem tarefas de um material temático para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?”.

4.5.1 O processo de elaboração

Para o *design* de materiais, o primeiro passo foi observar as necessidades do público alvo e o material que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo usava com o 1º ano. Após nos depararmos com muitas referências a contos de fadas, decidimos escolher esse assunto, visto que essas histórias são inerentes ao universo infantil, trata-se

de assunto familiar e do interesse deles. Em seguida, iniciamos o processo de busca por imagens de contos para elaborarmos um questionário –final as crianças não sabiam ler ainda –, a fim de que escolhessem as histórias de que mais gostassem da lista. Optamos por escolher as três mais votadas, já que seriam três unidades de ensino. Para o questionário, houve o cuidado de não serem usadas imagens associadas a grandes companhias de entretenimento, para não direcionar as escolhas das crianças. A única informação pessoal que colhemos delas foi com relação ao sexo da criança; havia mais meninos do que meninas na sala.

Embora inicialmente os três contos mais votados tivessem sido *O gato de botas*, *Peter Pan* e *João e o pé de feijão*, avaliamos detalhadamente a estrutura de cada uma delas e concluímos que a história *Peter Pan* era longa e complexa demais, se comparada com as outras duas. Ao identificarmos esta última como um conto *contemporâneo*²⁵ (CORSO; CORSO, 2006), isso nos fez compreender que *Peter Pan* destoaria do padrão das demais histórias. Dessa forma, decidimos usar o quarto lugar nas escolhas, entrando o conto *A história dos três porquinhos*.

Em seguida, iniciamos a elaboração do material, com a divisão da história em partes, a fim de facilitar o ensino dos contos. Traçamos os objetivos de cada parte – o que os alunos precisavam aprender –, para começar a busca por imagens. Nessa fase, foram comprados livros paradidáticos e outros materiais de apoio, para auxiliar a construção do material *Fairy Tales*. Conforme surgiam as tarefas e atividades, buscávamos imagens que pudessem ajudar os alunos a compreender as histórias. Muitas delas foram encontradas em *sites*, outras foram tiradas dos próprios paradidáticos. Infelizmente não houve tempo hábil para selecionar somente imagens gratuitas, nem de pedir autorização de seu uso. Por essa razão, as fontes foram citadas ao final de cada unidade de ensino.

Ao longo do processo, detectávamos que nem tudo o que estava sendo elaborado consistia em *tarefas*. Pelas suas características, notamos que várias se assemelhavam mais com o conceito de *atividades*, só que com um toque de ludicidade. Por isso, passaram a ser chamadas de *atividades lúdicas*. Entretanto isso não as invalidou, de forma que elas não foram retiradas; pelo contrário, ajudaram a enriquecer o material. Além disso, apontaram a dificuldade em se elaborar material somente com tarefas para crianças de

²⁵ O conto moderno ou contemporâneo se caracteriza pela heterogeneidade e “questões diferentes daquelas de nossos antepassados”(CORSO; CORSO, 2006, p. 183). Traz personagens mais complexos e tramas mais longas que os contos tradicionais ou contos de fada.

primeiro ano do EF. Essas atividades lúdicas o tornaram mais leve e mais interessante para o público infantil, pois envolvem de alguma forma coordenação motora, como recorte e colagem, desenho e pinturas. No item 4.4.2, traremos com mais detalhes cada tipo de tarefa utilizado no material *Fairy Tales*.

4.5.2 Critérios definidores de tarefas e tipos de atividades do material *Fairy Tales*

Foram encontrados no material três tipos de atividades: as tarefas, os exercícios e as atividades lúdicas. As tarefas foram organizadas, nesta seção, de acordo com a classificação de Willis (1997), Willis & Willis (2006) e Prabhu (1987), e validadas com relação a oito critérios definidores de tarefas (ELLIS, 2003; RICHARDS & ROGERS, 2001; NUNAN, 1989; SKEHAN, 2003; PRABHU, 1987). São eles: *objetivo específico, processo cognitivo, resultado/completude, foco no sentido, autenticidade/mundo real, língua em uso, uma das quatro habilidades e plano estruturado*. Pudemos identificar que dez tarefas (11% do total) podem ser consideradas tarefas prototípicas, em que os oito critérios foram atendidos. Todas estas eram de dois tipos: ou tarefas pictóricas, com alguma informação a ser escrita, ou tarefas de pesquisa de opinião. Para que as atividades do material pudessem ser consideradas *tarefas* por nós, pelo menos cinco critérios deveriam ser atendidos, ou seja, metade mais um. O quadro com a análise das noventa, de acordo com esses critérios, está no Apêndice 10. A seguir, cada critério será explicado.

O primeiro critério é *objetivo específico*. Uma tarefa possui objetivo específico quando não é ampla nem geral demais, ela é pontual e tem um fim único. Todas as tarefas, atividades lúdicas e exercícios do material *Fairy Tales* atenderam a esse critério, que pode ser visto na Figura 29, a seguir.

Figura 29 – Tarefa com o critério *objetivo específico*



Fonte: Périco, 2015(a), p.6.

Como se vê, o objetivo específico é ligar os materiais das casas aos porquinhos 1, 2 e 3. Já para o critério 2, *processo cognitivo*, consideramos se a tarefa levou a algum processo de “seleção, raciocínio, classificação, sequenciamento de informação e transformação de informação de uma forma de representação para outra” (ELLIS, 2003, p. 7). Ainda levamos em consideração se na tarefa surgiu reflexão, identificação, nomeação, diferenciação ou ordenação de alguma natureza. Escrever, na idade dos alunos-participantes desta pesquisa, também foi considerado um processo cognitivo, porque demanda escolher as letras, analisar possíveis combinações. Desenhar também, porque faz com que a criança reflita sobre como criará a imagem desejada. Já a escolha baseada apenas em opinião não foi considerada processo cognitivo, tampouco as atividades lúdicas, que envolviam basicamente atividades motoras, como o recorte e a colagem. Das noventa tarefas, setenta e três (80%) atenderam a esse critério. Na Figura 30, segue tarefa que envolve processo cognitivo.

Figura 30 – Tarefa com o critério *processo cognitivo*

TASK 14. THE AUTHOR OF THIS STORY, CHARLES PERRAULT, WAS FRENCH. AT THAT TIME, FRANCE WAS A COUNTRY WITH VERY POOR AND VERY RICH PEOPLE. WHO IS RICH AND WHO IS POOR IN THIS STORY? WRITE **R** FOR RICH AND **P** FOR POOR.

THE PRINCESS	PUSS	THE KING	PETER
			
_____	_____	_____	_____

Fonte: Périco, 2015(a), p.15.

Nessa tarefa, os estudantes tinham que analisar quais personagens eram ricos e quais eram pobres, de acordo com o que se recordavam da história. Por sua vez, o critério 3, *resultado/completude*, apareceu em todas as tarefas, uma vez que a totalidade delas traz um sentido de completude, um resultado perceptível. A tarefa 8 foi reproduzida na Figura 31 para demonstrar um resultado e sentido de completude.

Figura 31 – Tarefa com o critério *resultado/completude*

TASK 8 - WHAT IS THE CORRECT SEQUENCE OF PART 2? NUMBER THE PICTURES CORRECTLY.

	
JACK EATS SOME BREAD. ()	JACK GRABS THE GOLDEN BAG. ()
	
JACK GOES DOWN THE BEANSTALK. ()	THE GIANT PUTS THE GOLDEN BAG ON THE TABLE. ()
	
JACK CLIMBS UP THE BEANSTALK. ()	

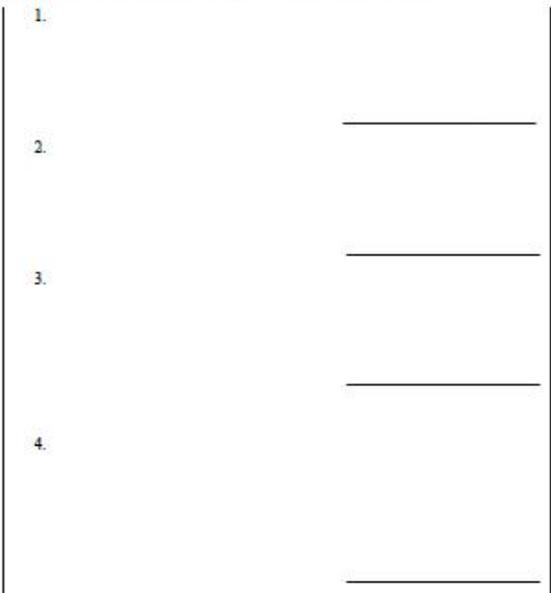
Fonte: Périco, 2015(c), p.10.

Na tarefa 8 da unidade *Jack and the beanstalk*, o sentido de completude ocorre com os números colocados nos parênteses, não há continuação dessa tarefa, ela se esgota em si mesma. Já o *foco no sentido* foi identificado em oitenta tarefas (87% do total), o que não ocorreu somente com as atividades lúdicas e os exercícios, os quais trazem foco na atividade motora e na forma linguística, respectivamente. Consideramos até mesmo o desenho ter o foco no sentido, visto que ele é motivado sempre baseado no sentido da unidade de ensino, de modo que não seja um desenho aleatório. A Figura 32 traz uma tarefa cujo foco reside no sentido.

Figura 32 – Tarefa com o critério *foco no sentido*

TASK 16 – WHAT IS YOUR FAVORITE STORY FROM THESE ABOVE? CUT OUT AND STICK THE CHARACTERS, AND WRITE THEIR NAMES.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



Fonte: Périco, 2015(a), p. 16.

Na tarefa 16 da unidade *Puss in boots*, o foco está totalmente no sentido, no significado. Seu objetivo é que os alunos usem as imagens e os nomes das histórias em inglês para ranquear as histórias preferidas de cada um. A forma não é trabalhada de maneira explícita, ela é exigida na escrita dos nomes das histórias, mas não é o cerne da tarefa.

O critério *autenticidade/mundo real*, por sua vez, está relacionado ao quanto a tarefa se assemelha com a realidade, isto é, o que Skehan (2003) afirma quando há alguma relação com o mundo real. Dessa forma, entendemos que o desenho é uma atividade do mundo real para crianças de 6-7 anos, assim como elaborar listas (SÃO PAULO, 2015) e responder sobre sua opinião e preferências. Não houve muitas tarefas com o critério de autenticidade no material: trinta e seis das noventa tarefas do material (40%). Na Figura 33, uma dessas tarefas foi reproduzida.

Figura 33 – Tarefa com o critério *autenticidade/mundo real*



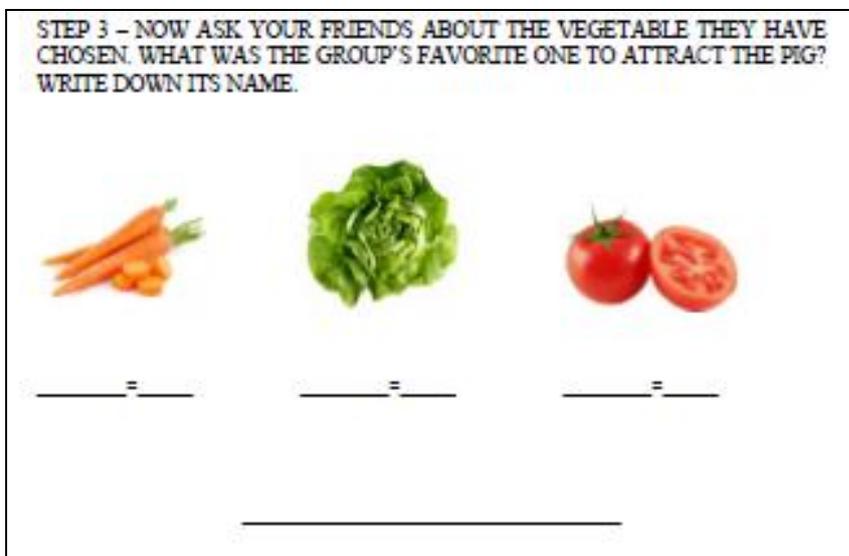
Fonte: Périco, 2015(b), p. 15.

A tarefa 14 da unidade *The story of the three little pigs* retrata bem o critério de autenticidade/mundo real com desenho, pois entendemos que o ato de desenhar é inerente à infância. Por isso, trata-se de uma atividade do mundo real infantil.

Trazer a *língua em uso*, no sentido pragmático, corresponde ao sexto critério. Equivale à língua-alvo ser posta em uso, tanto na escrita quanto na fala. Assim tarefas que traziam produção oral ou escrita se encaixaram nesse critério. Apenas quarenta e seis das noventa tarefas (50% do total) trouxeram a língua a ser posta em uso. Atividades como circular, ticar e ligar colunas não foram consideradas como colocando a língua em uso. Por essa razão, elas não foram somadas nessa conta, aparentando tão pouco que só a

metade das tarefas propicie o uso da língua. Na Figura 34, podemos ver uma tarefa que segue esse critério.

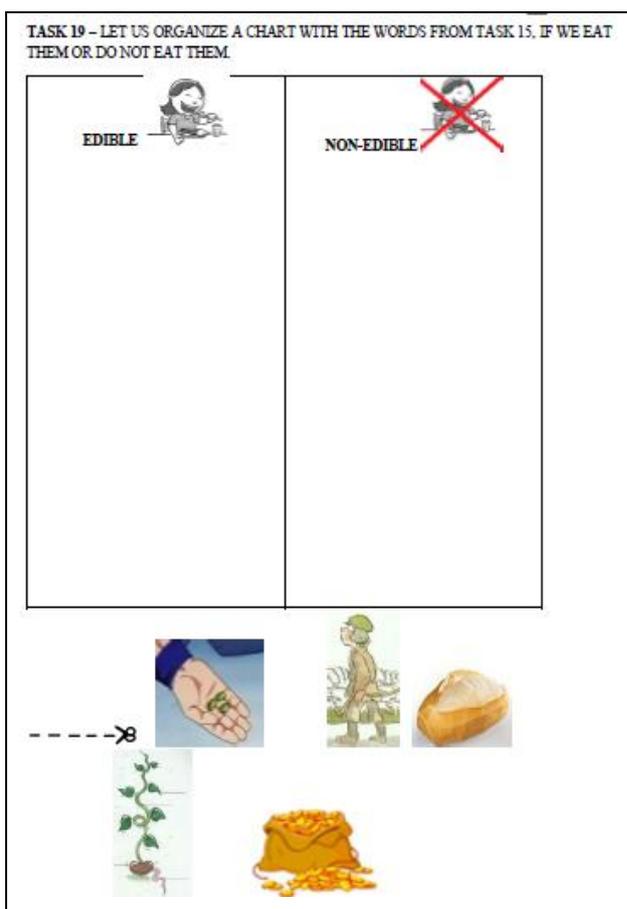
Figura 34 – Tarefa com o critério *língua em uso*



Fonte: Périco, 2015(b), p. 11.

Na tarefa 9, passo 3, da unidade *The story of the three little pigs*, a língua inglesa é posta em uso, pois as crianças precisam escrever os nomes dos vegetais e o número de pessoas da sala que os escolheram. O sétimo critério alude ao desenvolvimento de *uma das quatro habilidades* (ELLIS, 2003). A quase totalidade das tarefas do material o fizeram, sendo sessenta e sete das noventa tarefas (73%). As tarefas que não desenvolveram nenhuma das quatro habilidades eram de desenho ou atividades lúdicas, ou ainda tarefas que traziam recorte e colagem. Consideramos habilidade escrita o circular, o ticar e o ligar colunas, uma vez que são recursos de certa forma intermediários entre o início da escolarização e a aquisição da escrita. A tarefa 19, da unidade *Jack and the beanstalk*, reproduzida na Figura 35, ilustra o trabalho com uma das 4 habilidades.

Figura 35 – Tarefa com o critério *uma das quatro habilidades*



Fonte: Périco, 2015(c), p. 19.

Na tarefa da Figura 35, a principal habilidade trabalhada é a escrita. Embora o enunciado não esteja tão claro, os alunos deveriam recortar as imagens e as colar no lado certo do quadro e escrever os nomes de cada objeto, usando a LE. Por fim, o critério 8, *plano estruturado*, significa a tarefa fazer parte de um todo unificado. No caso do material *Fairy Tales*, todas as tarefas são interligadas pelo tema gerador: os contos de fada, de forma que 100% atendam a esse critério.

Acreditamos que, entre os oito critérios, dois são fundamentais para se ter uma tarefa: ter o foco no sentido e gerar um resultado em língua estrangeira. Por isso, ao analisar todas as atividades do material *Fairy Tales*, percebemos que é possível fazer algumas generalizações. Assim organizamos o Quadro 11, o qual traz cada tipo de tarefa relacionada à produção de LE – escrita ou oral – com foco no sentido.

Quadro 11 - Atividades do material *Fairy Tales* com foco no sentido e produção em LE

Tipo de atividade	Produz resultado em LE com foco no sentido (nº de tarefas)
Tarefa de listagem	1
Tarefa de ordenação/organização/classificação	3
Tarefa de combinação	1
Tarefa criativa	1
Tarefa pictórica	3
Tarefa de fixação da história	2
Tarefa de lacuna de opinião	2
Tarefa de lacuna de raciocínio	2
Tarefa de pesquisa de opinião	4

Fonte: própria autora.

O Quadro 11 mostra as dezoito tarefas que produziram resultado em LE e com o foco no sentido. Não consideramos a escrita de nomes próprios nem de números como sendo produção em LE, então as tarefas que tinham esse tipo de resultado não foram consideradas. Faz-se fundamental frisar que nem todos os tipos de tarefas do quadro cumprem os dois critérios escolhidos como os mais importantes, isto é, nem todas as tarefas de combinação ou de lacuna de raciocínio do material como um todo, por exemplo, têm foco no sentido e produzem resultado em LE. Entretanto as atividades que não apareceram no quadro, como as tarefas de pesquisa de opinião, tarefas de semelhanças e diferenças (WILLIS; WILLIS, 2007), exercícios (ELLIS, 2003) e atividades lúdicas não produziram resultado em LE com foco no sentido. Isso não as desqualifica de maneira nenhuma, visto que foram também importantes para a aprendizagem de LE.

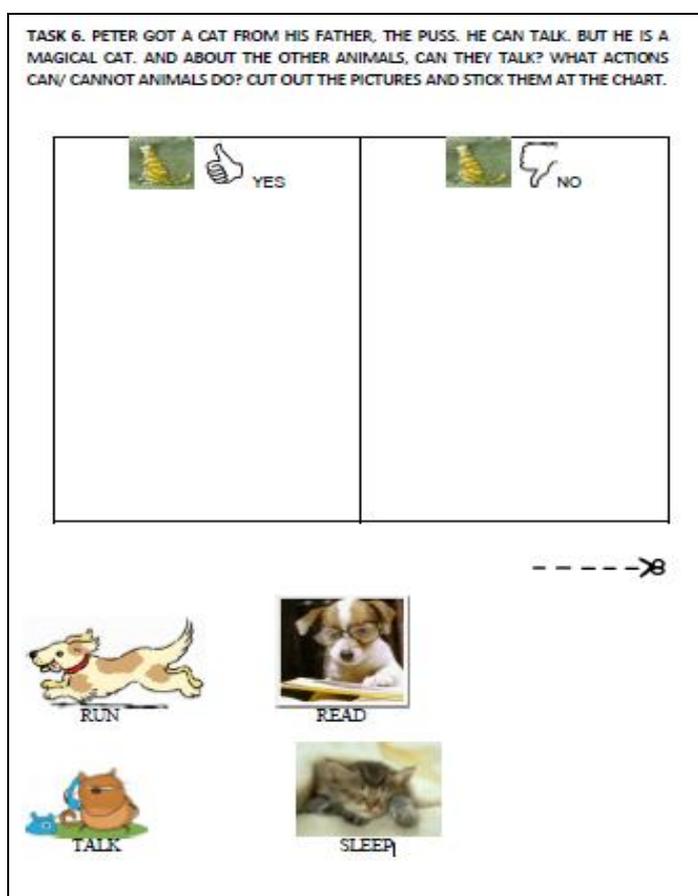
Algumas tarefas foram consideradas variações das tarefas das tipologias já existentes, como as *tarefas de pesquisa de opinião* e as *tarefas pictóricas*. O material trouxe dez tipos de tarefas, as quais estão explanadas a seguir. Os exercícios e atividades lúdicas estão na sequência.

4.5.2.1 *Tarefas de ordenação/ organização/ classificação*

As tarefas de ordenação/ organização/ classificação (WILLIS; WILLIS; WILLIS, 2007) são aquelas em que é necessário ordenar, organizar ou classificar informações, sequenciando itens de acordo com a ordem cronológica; gradando itens segundo gostos

peçoais, classificando informações de acordo com categorias dadas ou não. As tarefas de ordenação/organização/classificação geralmente são tarefas fechadas (ELLIS, 1989), ou seja, têm uma única resposta correta “ou uma de um conjunto de soluções finito e pequeno” (ELLIS, 2003, p. 89). Esse tipo foi bem recorrente no material, no total de dezoito (20% das tarefas). Entendemos que essa grande quantidade ocorreu em consequência da experiência da PP em trabalhar com grupos de seis-sete anos e perceber que naturalmente eles classificam objetos e tudo ao seu redor. Segundo Cruz e Selva (2017), Vygotsky (1991[1934]), em seus estudos concluiu que, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, ela usa procedimentos diferentes para categorizar os objetos. Um exemplo dessa tarefa pode ser visto na Figura 36.

Figura 36 – Tarefa de ordenação/organização/ classificação



Fonte: Périco, 2015 (a), p. 6.

Nessa tarefa, os alunos tinham que classificar o que os animais fazem e o que não fazem. A produção de língua estrangeira nas tarefas de ordenação/organização/classificação foi, em geral, de respostas curtas (XAVIER, 1999),

com os vocábulos relativos às categorias, dadas no enunciado, que, no caso dessa tarefa, foram as palavras *yes* e *no*. Elas ocorriam quando a PP perguntava sobre os itens classificáveis, como “E o *dog running*, é *yes* or *no*? Embora somente esses dois vocábulos tenham surgido como resposta para a tarefa, ela difere muito de um exercício, porque nela o foco está no sentido: dizer “sim” ou “não” não limita a apenas uma repetição mecânica. Isso porque ambas as respostas precisavam fazer sentido, tinha que ser verdadeiro para a resposta ser “sim”, ou seja, a *tarefa* é aplicada no contexto de uso, tem um *significado pragmático* (ELLIS, 2003, p. 3). No trecho de outra aula, transcrito a seguir, é possível ver a produção de turnos mínimos (XAVIER, 1999).

PP: *And about the king?*
Jean: ???
PP: E o *king*? É *rich* or *poor*?
AA: *Rich!* ((em uníssono))
PP: *Ri::ch the king is rich*. Então que letrinha nós vamos por aí em baixo?
Letícia: Erre!
PP: “*Ar*”, *very good*
Letícia: Tia, é “erre”?
PP: *Yes*
Lorenzo: *Oh my God!*
(Aula de 25/4/2016, 6’40’’-7’06’’)

Nessa tarefa, os estudantes deveriam classificar os personagens da história *Puss in boots* em *ricos* ou *pobres*, usando as letras *R* ou *P*. Notamos, entretanto, que as tarefas em que eles tinham que ordenar eventos cronologicamente²⁶ não geraram produção linguística, ou seja, eram tarefas apenas de *listening/reading*. A PP explicava o que havia em cada figura usando o inglês, então as crianças precisavam entender para realizar a tarefa corretamente. Detalhe para o “oh my God” de Lorenzo, mostrando que a língua estrangeira, quando colocada em uso, passa a ser incorporada de forma espontânea. Isso indica o contexto *natural* (BROWN, 2006) da pesquisa qualitativa, por sua vez, ao invés do contexto *controlado* da pesquisa quantitativa. Para Vygotsky (2001), enquanto na LM a linguagem espontânea surge logo no início do seu desenvolvimento, a LE só traz linguagem espontânea bem mais adiante, primeiramente surgindo a tomada de consciência de aspectos fonéticos, gramaticais e semânticos. Ainda que a fala do aluno pareça um eco das palavras da professora, é preciso celebrar a força da abordagem natural e das tarefas, as quais, segundo Barbirato (2005, p. 201), “pode[m] proporcionar maiores

²⁶ Tarefas de ordenação, organização, classificação (WILLIS; WILLIS, 2007)

oportunidades de uso da língua-alvo pelos aprendizes”. No excerto a seguir, os alunos seguem realizando outra tarefa de ordenação/organização.

PP: *Did you finish number one? Let me see. Very good, Leonardo, very good!*
Vinicius: E o segundo?
PP: *It's correct. Number two?*
Leticia: Essa, tia? ((mostrando uma figura))
PP: *Let me see number two. The first little pig*
Leticia: Essa? Essa?
PP: Deixa eu explicar!
(muito barulho) (...)
PP: *Number two yes, is the straw house*
Leticia: O, tia, esse daqui, ó?
PP: *The house made of straw ... straw*
Leticia: Tia, primeiro é essa daqui?
(...)
Vinicius: É esse?
PP: *Yes, the three little pigs go away*
(Aula de 24/8/2016, 14'46''-15:46)

Essa tarefa era a número 15, da unidade *The story of the three little pigs*, e tinha as figuras para serem recortadas, e os espaços onde colá-las, com uma frase em cada um, descrevendo as cenas. Os alunos estavam claramente ansiosos para as colarem, pois diversas vezes perguntavam se era a figura certa. Mesmo quando não gerou produção de LE, esse tipo de tarefa foi importante para o curso, porque colocar eventos em ordem cronológica facilita na reorganização do mundo para a criança, ao mesmo tempo em que melhora a compreensão da história trabalhada.

No material, identificamos uma variação das tarefas de ordenação/organização/classificação: a *tarefa de pesquisa de opinião*, a qual será descrita a seguir.

4.5.2.2 Tarefas de pesquisa de opinião

As tarefas de pesquisa de opinião estiveram presentes em 8% do material, totalizando sete. Como elas envolvem categorização também, consideramo-la uma variação da tarefa de ordenação/organização/classificação, descrita no item anterior. O nome *tarefa “de pesquisa”* surgiu porque ela requer que os estudantes façam uma pequena pesquisa de opinião com os demais sobre algum tópico relacionado ao assunto estudado. Pelo fato de que a resposta surge de uma opinião, também pode ser considerada uma variação da *tarefa de lacuna de opinião*, a qual será descrita no item 4.5.2.9. O que diferencia uma da outra é a tarefa de pesquisa de opinião ser de duas vias, enquanto a

tarefa de lacuna de opinião é de uma via apenas, ou seja, a primeira requer duas pessoas no mínimo, e a segunda é feita individualmente. Prabhu (1987) afirma que, dentre as três tarefas que criou, a de lacuna de opinião é a mais complexa, porque mais aberta. As tarefas de pesquisa de opinião do material *Fairy Tales* são todas abertas, isto é, com possibilidade de mais de uma resposta correta (ELLIS, 1989), uma vez que os alunos anotavam os nomes dos colegas livremente. A informação requerida consistia de nomes próprios ou números. Apesar de terem sido poucas, elas funcionaram bem no que diz respeito à comunicação e ao uso da LE, pois a maioria usou o inglês para perguntar e para responder. Apesar do relativo sucesso, não podemos deixar de mencionar que, no primeiro semestre, os alunos não conseguiam escrever os nomes dos colegas sem ajuda, por estarem no início do processo de aquisição da escrita ainda. A saída encontrada foi o auxílio mútuo, um ajudou o outro por conta própria, como reporta a PP no diário, no trecho a seguir.

A [tarefa] 2 foi de continuar a lista de nomes. Achei-os bem mais espertos na pergunta: “*ok or not ok?*”. Foi muito boa essa tarefa, gostei bastante do resultado. Eles escreveram mais nomes nas suas listas e quem não conseguia escrever o nome, o colega ajudava ou soletrando ou mostrando o marcador com o nome completo. (DIÁRIO, 2016, p. 45, sobre aula de 16/6/2016.)

Essa tarefa consistiu em os alunos perguntarem aos colegas se achavam certo ou não os porcos (*The story of the three little pigs*) terem ido embora da casa da mãe. Os estudantes faziam a pergunta em inglês e os outros respondiam “*ok*” ou “*not ok*”, o que configurou o uso da LE para a comunicação. As tarefas de pesquisa de opinião se mostraram adequadas para a aula de LE com o público infantil, pois proporcionaram momentos reais de conversa em inglês, o que nem todas as tarefas conseguiram realizar. A seguir, pode-se ver essa interação na transcrição da aula a seguir.

PP: *Ok ou not ok?*
AA: ((várias vozes incompreensíveis))
PP: *Ok or not ok?*
??: *Ok.*
Lorenzo: *Not ok!!!*
Ricardo: *Ok ou not ok?*
Yara: *Not ok. Ok ou not ok?*
Ricardo: *Not ok.*
??: *Pode falar comigo agora.*
Leticia: *Ok ou not ok?*
Yara: *Ok.*
PP: *Ok everyone? Ok (andando pela sala)*
Marcela: *Ok ou not ok?*
Vinicius: *Ahhh (incompreensível)*

Marcela: *Not ok?*
 PP: *Ok* ou *not ok*(andando pela sala) *ok* ou *not ok*, Vanessa? *Did you ask Leonardo?*(a aluna faz que *sim* com a cabeça) *Yes? Did you ask Manuela?*
 Vanessa: *Yes*(vai até Manuela e pergunta) *ok* ou *not ok?*
 Marcela: (incompreensível)
 Vanessa: Como escreve o seu nome?
 Vinicius: *Ok* ou *not ok?* (perguntando para a PP)
 PP: *Not ok, no.*
 Vinicius: Não. Por que não?
 PP: Ana.
 Vinicius: Como?
 PP: Como será que escreve *my name?* O Vinicius perguntou pra *teacher*. Aí o que que foi que eu falei? *What did I say? Not ok!* Ana (escrevendo o nome na lousa)
 PP: ((andando pela sala)) *Ok or not ok? Ok or not ok? Did you ask Leticia?*
 Vanessa: Já coloquei o “Z” (olhando no cartaz)
 Marcela: “A”
 PP: *Ok or not ok?*(andando pela sala)
 Vanessa: Já coloquei.
 Marcela: o “B”
 (Vanessa vai perto do cartaz e volta para escrever. Vanessa e Marcela olham juntas para o cartaz)
 (Gravação 10 - 16/6/2016, 6’04’’ - 9’05’’)

Um destaque nesse excerto é Marcela, aluna comunicativa que conversou com alguns estudantes nessa tarefa. Ao interagir com a aluna Vanessa, precisou de ajuda para escrever o nome desta no livro, recorrendo ambas então ao cartaz que estava afixado na parede, com o nome de todos. Além disso, Marcela foi soletrando, em Português mesmo, uma parte de seu nome para Vanessa ir copiando. O trabalho colaborativo surgiu na resolução das tarefas de pesquisa de opinião, confirmando o que Vygotsky (1992 [1984]) acreditava: que o desenvolvimento depende da socialização. Assim essa tarefa pôde ser completada devido à ajuda que Vanessa recebeu de Marcela. O próximo item abarca as *tarefas de listagem*.

4.5.2.3 Tarefa de listagem

Willis e Willis (2007) entendem como *tarefa de listagem* aquelas que se valem da produção de lista. Envolve *brainstorming* e seu produto pode ser a lista mesmo ou um mapa mental (WILLIS, 1996). Entendemo-las como tarefas abertas, pois qualquer palavra pode ser elencada. Willis afirma que esse tipo de tarefa pode ser um tanto monótono, mas o que percebemos é que, na verdade, a tarefa de listagem pode servir como apoio para uma tarefa subsequente. Isso ocorreu no material *Fairy Tales*, pois a tarefa de listagem funcionou como uma preparação para a atividade do jogo da memória, que estava algumas tarefas adiante. As palavras que apareceram na tarefa de listagem foram usadas

no jogo. A produção em LE consistiu em dizer as próprias palavras, ou seja, as crianças iam falando os vocábulos que consideravam mais relevantes na história, o que foi estimulado pela atividade anterior a essa, um caça-palavras. Houve apenas uma tarefa de listagem (1% do total), a qual está reproduzida na Figura 37.

Figura 37 – Tarefa de listagem

TASK 17 – WHAT IS IMPORTANT IN THIS STORY IN YOUR OPINION? MAKE A WORD LIST. IT WILL BE IMPORTANT FOR THE MEMORY GAME THAT WE WILL MAKE SOON.	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Fonte: Périco, 2015 (b).

Como dito, a tarefa anterior a essa de listagem, um caça-palavras, facilitou a elaboração da lista, pois foi observado na aula que as crianças copiaram as palavras do caça-palavras, que estava acima, na lista. Por isso, a tarefa de listagem poderia ter sido mais bem aproveitada se não tivesse sido colocada junto com o caça-palavras. Apesar disso, não deixou de ser uma produção em LE, porque os alunos falavam antes de escrever as palavras. A seguir, o foco serão as tarefas de semelhanças e diferenças.

4.5.2.4 Tarefas de semelhanças e diferenças

Nas tarefas de semelhanças e diferenças, de acordo com Willis e Willis (2007), os alunos precisam identificar semelhanças e/ou diferenças entre pelo menos duas imagens. Por isso, são tarefas fechadas (ELLIS, 1989). Houve duas delas no material, representando 2% do total. Elas não engendraram diretamente uso da LE, porque envolvem desenhos, mas, na realidade, foi possível usar LE, ao fazer perguntas sobre o que havia nos desenhos. Com isso, surgiram respostas curtas, como *yes/no* e algumas palavras. A seguir, vemos na Figura 38 uma das tarefas de semelhanças e diferenças, feita por dois alunos.

Figura 38 – Tarefa de semelhanças e diferenças (alunos Giovani e Adriana)

TASK 23 – NOW COMPARE THE DRAWING YOU MADE WITH A FRIEND'S DRAWING. ARE THEY SIMILAR? ANY DIFFERENCES BETWEEN THEM? CHECK (✓) THE ITEMS BELOW. DO NOT FORGET TO WRITE YOUR FRIEND'S NAME IN THE BLANK.

MY DRAWING	A _____'S DRAWING
3 LITTLE PIGS ✓ <u>YES</u>	3 LITTLE PIGS <u>NO</u>
INSIDE THE HOUSE ✓ <u>YES</u>	INSIDE THE HOUSE <u>NO</u>
1 WOLF ✓ <u>YES</u>	1 WOLF <u>NO</u>
1 BRICK HOUSE ✓ <u>YES</u>	1 BRICK HOUSE <u>NO</u>
WOLF OUTSIDE THE HOUSE _____	WOLF OUTSIDE THE HOUSE <u>NO</u>

TASK 23 – NOW COMPARE THE DRAWING YOU MADE WITH A FRIEND'S DRAWING. ARE THEY SIMILAR? ANY DIFFERENCES BETWEEN THEM? CHECK (✓) THE ITEMS BELOW. DO NOT FORGET TO WRITE YOUR FRIEND'S NAME IN THE BLANK.

MY DRAWING	G _____'S DRAWING
3 LITTLE PIGS <u>X</u>	3 LITTLE PIGS ✓ <u>NO</u>
INSIDE THE HOUSE <u>X</u>	INSIDE THE HOUSE ✓ <u>NO</u>
1 WOLF <u>X</u>	1 WOLF ✓ <u>NO</u>
1 BRICK HOUSE <u>X</u>	1 BRICK HOUSE ✓ <u>NO</u>
WOLF OUTSIDE THE HOUSE <u>X</u>	WOLF OUTSIDE THE HOUSE _____

Fonte: Périco, 2015 (b), preenchida pelos alunos Giovani e Adriana, p. 22 (2016).

A tarefa anterior a essa era uma tarefa pictórica, mas o desenho que tinham que produzir deveria ter alguns itens obrigatoriamente, como em um desenho dirigido, com os três porquinhos dentro da casa e o lobo fora dela. Após a tarefa pictórica, vinha a tarefa ilustrada no quadro anterior; nela os estudantes tinham que comparar seu desenho com o de um colega, para verificar se os itens haviam sido desenhados. No caso, Giovani e Adriana, ao compararem seus desenhos, puderam perceber se estavam iguais ou diferentes um do outro. Na parte inferior da Figura 38, é possível ver que a aluna Adriana colocou um “X” em todos os seus itens, à direita, porque não fez o desenho. A parte inferior da Figura 38 retrata a mesma tarefa feita por Giovani, o qual anotou *yes/no*, tendo escrito *no* em todos os itens do desenho da colega. O desenho de Giovani, na tarefa anterior, tinha todos os requisitos dessa tarefa de semelhanças e diferenças. Entretanto Adriana não assinalou o último item da lista. Ele também não o preencheu, talvez por não

o ter compreendido, ou por ter simplesmente copiado da colega. Sobre a tarefa anterior a essa, a de desenhar, a PP dá alguns detalhes no trecho de seu diário, reproduzido a seguir.

- I- Hoje eles desenharam na *task* 22, mas foi guiado, eu ia falando o que tinha que ter nele. Foi muito bacana, deu muito certo! Claro que nem todos fizeram o desenho exatamente como eu ditei, mas ficou uma tarefa benfeita, a maior parte da sala conseguiu!
- II- Hoje eles fizeram a tarefa 23, em duplas. Era para compararem o desenho que fizeram com o do colega, se tinham as mesmas coisas. Foi um tanto trabalhoso, mas deu certo! Falei bastante inglês hoje. (DIÁRIO, 2016, p. 65 e 67, sobre as aulas dos dias 8/9/2016 e 14/9/2016.)

Esse momento do curso reflete maior autonomia das crianças, visto que elas analisaram sua própria produção, assim como a do colega. Na verdade, a própria tarefa traz um grau um pouco maior de complexidade. Tarefas de semelhança e diferença não precisam abarcar somente jogos do tipo “encontre os erros”, a qual, aliás, foi a outra tarefa desse tipo. Trata-se de um jogo dos cinco erros, sobre a história *Jack and the beanstalk*, em que eles tinham que encontrar as diferenças entre duas imagens, marcando com um “X”. A professora-pesquisadora descreve como procedeu no excerto a seguir.

Eles adoraram a tarefa 22, foi fácil para eles até. O bacana foi reforçar os nomes de quem tinha os “erros” ou as “diferenças”. Depois ia perguntando: onde está o erro? E falava a resposta: como fala “mãe” em inglês? Ai eles diziam “mother”. (DIÁRIO, 2016, p.87, sobre a aula do dia 9/11/2016)

A primeira produção dos estudantes nessa tarefa foi em Português, como se pôde observar por meio do excerto, pois eles diziam a palavra na língua materna. Eles respondiam onde estava o erro e a PP perguntava como seria essa resposta em inglês. Essa foi uma estratégia encontrada para que na tarefa houvesse alguma produção em língua estrangeira. Como se pode concluir, o uso da língua materna foi constante, em detrimento da LE. Isso contraria o senso comum de que as crianças são mais dispostas a usarem a LE, por possuírem um filtro afetivo mais baixo. Talvez esse fato não influencie tanto quando o assunto é a produção na língua-alvo.

Segundo Krashen (1988), adultos têm mais habilidade em quebrar o período de silêncio do que crianças e adolescentes, pois indivíduos adultos fazem mais uso de estruturas aprendidas, eles parecem se esforçar mais para usar a LE. Dessa forma, seriam mais dispostos do que os infantes, os quais talvez, por não compreenderem ainda o sentido

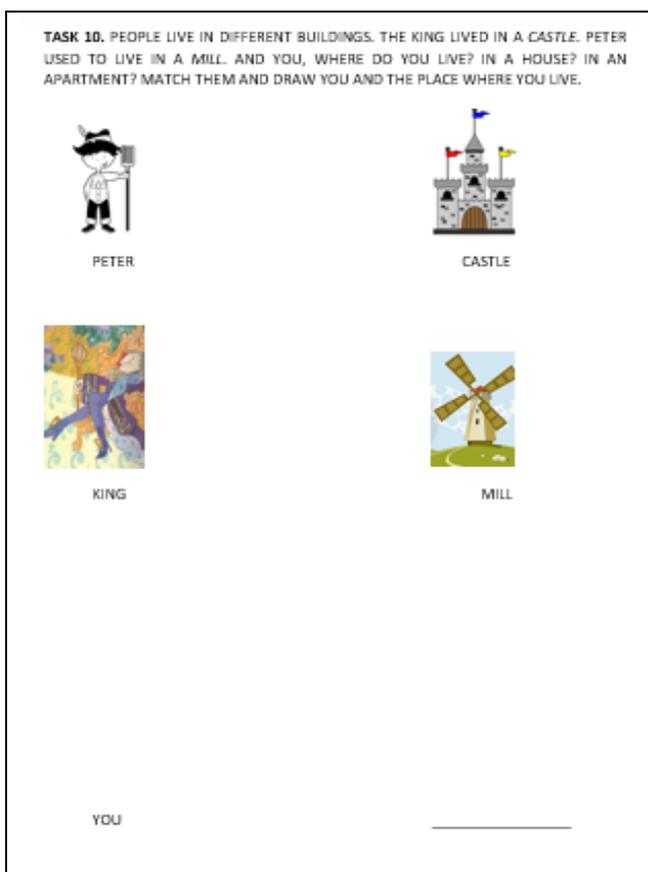
de se aprender uma LE, não tenham a preocupação de tentar falar na língua-alvo. No próximo item, serão vistas as tarefas de combinação do material.

4.5.2.5 Tarefas de combinação

As *tarefas de combinação*, de acordo com Willis e Willis (2007), são adequadas para “verdadeiros iniciantes, que precisam de muita exposição antes de terem que falar por si mesmos” (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 85). Uma das vantagens de se usar as *tarefas de combinação* seria a “exposição muito rica da língua na segurança de um formato bem fixo e definido” (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 89), quer dizer, com insumo controlado, um tipo de tarefa fechada. Apesar disso, foi possível elaborar uma tarefa de combinação semifechada, como se vê na Figura 39.

Figura 39– Tarefa de combinação semifechada

TASK 10. PEOPLE LIVE IN DIFFERENT BUILDINGS. THE KING LIVED IN A CASTLE. PETER USED TO LIVE IN A MILL. AND YOU, WHERE DO YOU LIVE? IN A HOUSE? IN AN APARTMENT? MATCH THEM AND DRAW YOU AND THE PLACE WHERE YOU LIVE.



PETER

CASTLE

KING

MILL

YOU

Fonte: Périco, 2015 (a), p. 9.

Essa tarefa contemplou uso de desenho, por isso, mescla-se com a tarefa criativa e a tarefa pictórica, as quais serão descritas nos itens 2.5 e 2.5.1. Ainda que se espere um desenho retratando a própria criança, consideramos semifechada porque cada uma irá se representar de forma diferente, ou seja, não será totalmente fechada. Ela não requereu uso

espontâneo da LE, uma vez que basicamente era só a criança traçar as linhas, ligando uma coluna à outra. Entretanto a língua estrangeira surgiu quando foi preciso escrever algo (como o tipo de moradia: *house* ou *apartment*), ou então quando a PP fazia perguntas, como: “Quem mora no *mill*?” ou “*Do you live in a house or an apartment?*”. Isso aponta para o papel inerente ao professor de línguas de estimulador da LE. Quando se trata de *tarefas de uma via* (PICA; KANAGI; FALODUM, 1993, apud ELLIS, 2003), isto é, realizadas por uma pessoa apenas, isso fica mais importante ainda, pois não há interlocutor direto estimulando. Por isso, o professor não pode ficar em seu pedestal de conhecimento absoluto, isolado, ele precisa estar perto dos alunos, a fim de captar qualquer oportunidade de apoiá-los no aprendizado da LE. Talvez as tarefas de uma via não tenham estimulado tanto os estudantes a saírem de seu mundo egocêntrico (PIAGET, 1999). Apesar de as tarefas de uma via parecerem estimular menos a produção de língua, sabemos que essa produção depende de outros fatores também, como motivação, idade (ELLIS, 2003), entre outros. No item 4.4.2.6, descrevemos e analisaremos as tarefas criativas.

4.5.2.6 Tarefa criativa

As tarefas criativas (WILIS; WILLIS, 2007) implicam em expressão da criatividade e envolvem projetos maiores, por essa razão, são realizadas em duplas ou grupos. São tarefas abertas por natureza, e diversas aulas são necessárias para se chegar ao seu produto final, que pode ser uma peça teatral, um quadro, um experimento de ciências, uma obra de arte, uma música, um poema, entre outros. Requerem o uso de outros tipos de tarefas para serem completadas. Seu resultado geralmente é apreciado por um público além dos próprios estudantes. Sua realização pode durar de um dia todo a algumas semanas.

A única tarefa criativa do material (1% do total) foi produzir um livrinho sobre o conto *Puss in boots*, ao final da unidade 1 do material *Fairy Tales*. Sua produção durou cinco aulas (de 23/5/2016 a 9/6/2016). Ela pode ser vista na Figura 40 (p. 206). Nessa tarefa, houve produção escrita dos alunos, porque eles redigiram algumas palavras para acompanhar as imagens. Apesar disso, a PP relata em seu diário que, durante a confecção do livrinho, algumas situações interessantes ocorreram, nos trechos transcritos a seguir.

I- Hoje começamos o livrinho (...) está bom, usei bastante inglês hoje.

II- Estou falando das palavras e colocando algumas na lousa, as que eles pedem.

III- Hoje a chamada foi bem legal, eles responderam direitinho em inglês, foi joia!

IV- Hoje a aula foi boa, principalmente porque a aluna Adriana falou espontaneamente “thank you” depois que eu arrumei a carteira lá na frente pra ela.

V- Essa aula foi para finalizar o livrinho confeccionado por eles. Alguns queriam levar pra casa. Foi difícil eu ter que dizer que não.

(DIÁRIO, 2016, p. 37, 39 e 41, sobre as aulas de 23/5, 30/5, 2/6, 6/6 e 9/6/2016)

Os excertos I, III e IV deixam claro que o uso da língua estrangeira extrapola a realização da tarefa, estendendo-se para todos os momentos da aula. Isso acontece devido à implementação do Planejamento Temático Baseado em Tarefas, o qual se ancora na Abordagem Comunicativa de ensino de línguas. Por isso, foi possível observar a produção de LE dos alunos em outros momentos da aula, como na hora da chamada ou no agradecimento da aluna Adriana à PP, por esta ter colocado uma mesa mais à frente da sala para aquela, entre outros exemplos que podem ser vistos nessa pesquisa.

Os trechos II e V, por sua vez, mostram o desejo dos alunos em se apropriar da LE, em escrever usando o inglês e em levar para casa o livro produzido por eles. Esse desejo pela língua do outro reflete “o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria, ainda que ilusoriamente, completar o um” (CORACINI, 2007, p. 153). Segundo a autora, isso “tranquiliza” o aprendiz, o que pôde ser observado quando as palavras foram colocadas na lousa e os alunos as anotaram, e, pelo contrário, não aconteceu quando a PP negou ao aluno Vinicius que o livro fosse levado para casa.

Figura 40 – Livrinhos da história *Puss in boots*



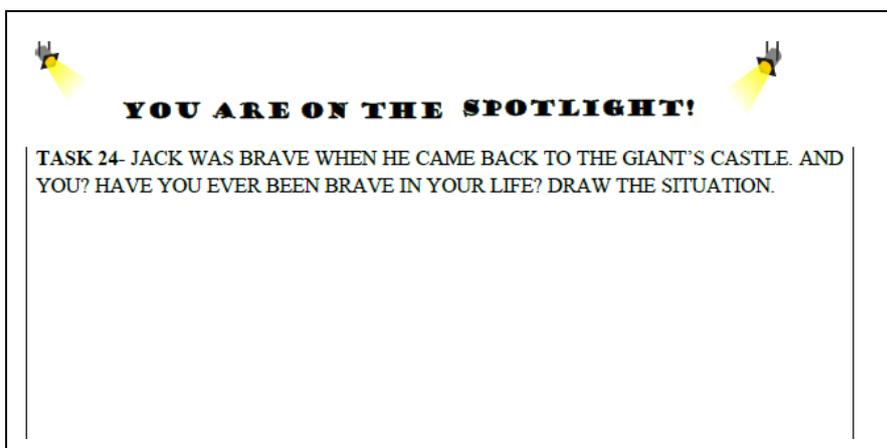
Fonte: Arquivo pessoal.

Todos os livrinhos foram expostos na *Mostra Cultural* da escola no mês de dezembro. A seguir, uma tarefa derivada da tarefa criativa será explanada.

4.5.2.7 Tarefas pictóricas

O que convencionamos por *tarefas pictóricas* consiste em tarefas em que desenhos são produzidos, com ou sem escrita acompanhando. Ela nos parece uma variação da *tarefa criativa* de Willis (1996), por estimular a criatividade, mas a realização leva bem menos tempo que a tarefa criativa. Foram vinte e uma tarefas pictóricas ao todo, correspondendo a 23% do total do material, um número considerável, por somar quase um quarto da totalidade. As tarefas pictóricas do material, em geral, foram abertas, como se vê na Figura 41.

Figura 41 – Tarefa pictórica aberta



Fonte: Périco, 2015 (c), p. 24.

Nessa tarefa, os alunos foram solicitados a fazer um desenho de uma situação de coragem que viveram. Para explicar essa tarefa, como quase todas as outras tarefas

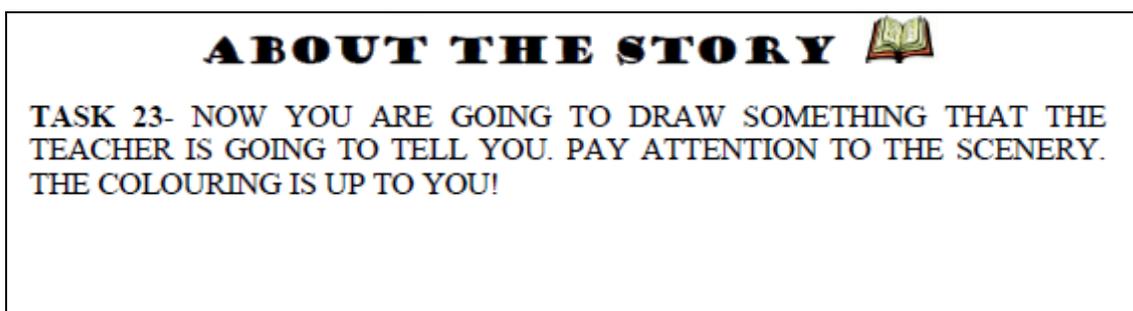
pictóricas, a professora usou mais Português do que inglês, visto que elas traziam alguma situação a ser contextualizada. Mas, nesse caso, como a palavra *brave* foi mantida em inglês, a tarefa não se perdeu, porque os alunos tiveram que inferir o seu significado para fazer o desenho coreto. A seguir, encontra-se o trecho da negociação de sentidos entre as crianças e a PP.

PP: Ah, aqui, ó, o que vocês vão fazer, desenhar? O Jack... ele foi muito *bra::ve* ((fazendo gesto de força, com os braços para cima, mostrando o muque)) quando ele foi lá no *giant's castle, he took the hen* ((fazendo gesto de quem pegou alguma coisa abruptamente)) então ele foi muito *bra::ve bra::ve*.
?: Forte!
PP: No, no!
José: Muito corajoso!
PP: *Yes! Brave, ok?* Presta atenção no outro exercício ((dirigindo-se ao aluno Lorenzo, que estava em pé)). Aí aqui tem que desenhar uma *situation...*
?: [Tá falando alguma coisa do Jack ((conversando com outro aluno))
PP: ...em que você foi *brave brave! Ok, Giovanni?* Vocês vão ter que desenhar uma situação em que vocês foram muito *brave brave*((PP continua fazendo o gesto indicador de 'forte'))
José: Quando a gente ficar bravo?
PP: No, bravo é *angry!*
(Gravação 20 – 9/11/2016 – 26'52''-27'45'')

A produção em LE dos alunos nessa tarefa se limitou ao vocábulo *brave*. Entretanto, como pôde ser visto no excerto, o trabalho de compreensão foi extenso, visto que os gestos equivocados da PP confundiram de certa forma os estudantes, atrasando a compreensão. Dois pontos positivos das tarefas pictóricas foram a facilidade de sua realização, visto que crianças gostam muito de desenhar, e, por esse motivo, a boa aceitação. Uma ressalva é que, como não havia insumo na LE diretamente na tarefa, precisou haver estímulo externo, para que a tarefa não se perdesse do propósito de aprender língua estrangeira. A questão do falso cognato também surgiu, na fala do aluno José, quando ele perguntou se *brave* correspondia a *bravo*. Essa confusão é comum com falsos cognatos.

Embora as tarefas pictóricas tenham sido abertas em sua maioria, houve uma um pouco mais fechada, como se vê na Figura 42.

Figura 42 –Tarefa pictórica fechada



Fonte: Périco, 2015 (b), p. 22.

Nessa tarefa, a professora indicou o que deveria ser desenhado, pois havia uma instrução a ser seguida: *There are three little pigs / There is one wolf / There is a brick house/ The pigs are inside the house. The wolf is outside the house.* Dessa forma, o desenho precisaria ter a quantidade certa de personagens e estar organizado conforme as instruções. A tarefa subsequente a esta foi a que está reproduzida na Figura 29 (p. 188). Como vimos, as tarefas pictóricas foram uma tentativa de unir LE e desenho, mas, como não exigiam resultado linguístico necessariamente, perdeu um pouco do valor. A seguir, a tarefa de fixação da história será abordada.

4.5.2.8 Tarefas de fixação da história

As tarefas que denominamos de *fixação da história* também não se encaixaram em nenhuma das tipologias estudadas. Foram elaboradas para ajudar os alunos a se lembrarem de informações sobre os contos. Envolviam a escolha de uma figura correta – em que geralmente precisavam circular ou marcar de alguma outra forma o item– ou de recorte e colagem, ou ainda escolha de palavras. Houve treze tarefas desse tipo, equivalendo a 14% do total do material *Fairy Tales*. Na Figura 43, pode-se observar como esse tipo de tarefa se configurou.

Figura 43 – Tarefa de fixação da história

ABOUT THE STORY 

TASK 1 – ACCORDING TO THE VIDEO, HOW IS JACK AND HIS MOTHER? SURPRISED, HAPPY, FURIOUS, SAD? CUT THE “SMILES” AND STICK THEM IN THE RIGHT PICTURES (ONE OF THEM MUST NOT BE CUT):



----->

SAD HAPPY FURIOUS SURPRISED

Fonte: Périco, 2015 (c), p. 3.

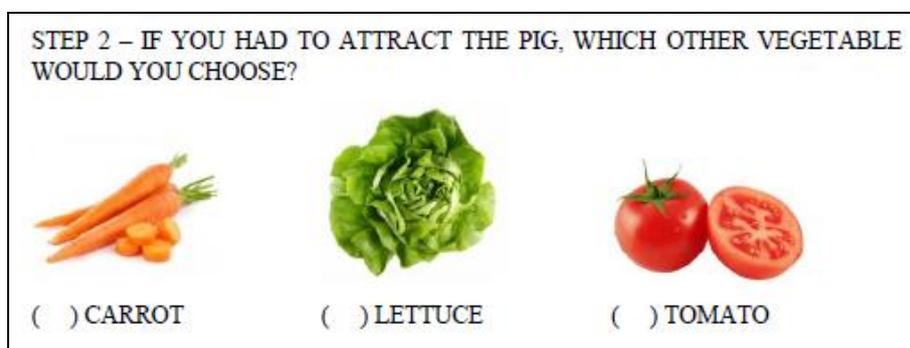
O objetivo nessa tarefa era identificar os sentimentos de cada personagem na primeira parte da história. Havia três imagens sem rosto e quatro expressões faciais, de modo que sobrasse uma. As duas primeiras palavras já haviam sido estudadas bem no início do ano, com exceção de *furious* e *surprised*, que são de fácil entendimento por serem cognatas com o Português. As tarefas de fixação foram importantes, porque os estudantes produziam o(s) vocábulo(s) que aparecia(m) nelas, associando-os às imagens e aos seus próprios sentimentos correspondentes ao dia da realização da tarefa. 61

O rosto representando a palavra *happy* sobrou propositalmente, para que pudessem colar em outros lugares, como no caderno ou no estojo. Sabe-se que atividades que envolvem coordenação motora, como circular, recortar e colar, agradam crianças. Pode-se afirmar que as tarefas de fixação da história são, em geral, tarefas fechadas, ou seja, com grande nível de controle. O próximo item será sobre as tarefas da tipologia de Prabhu (1987).

4.5.2.9 Tarefas de lacuna de opinião

A tarefa de lacuna de opinião faz parte da tipologia de Prabhu (1987); nela os participantes expressam “uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma dada situação” (PRABHU, 1987, p. 47). São tarefas abertas por não haver uma única resposta correta. O material *Fairy Tales* conta com treze tarefas de lacuna de opinião, representando 14% do total. No formato para o público infantil, essas tarefas apresentaram algumas opções, das quais os alunos deveriam escolher apenas uma delas. Como dito anteriormente, o que as difere da tarefa de pesquisa de opinião é que esta é de duas vias, enquanto a de lacuna de opinião é de uma via só. Na Figura 44, foi exemplificada uma tarefa de lacuna de opinião.

Figura 44 – Tarefa de lacuna de opinião



Fonte: Périco, 2015 (b), p. 10.

Na tarefa de lacuna de opinião, não há resposta certa, o objetivo é saber o que o aluno pensa, suas preferências. No caso, eles precisavam responder qual vegetal eles escolheriam para atrair o porquinho da história *The three little pigs*. Essa tarefa foi um desdobramento de um fato do próprio conto: o lobo usou nabos para atrair o terceiro porquinho, para fazê-lo sair da casa e devorá-lo. A produção em LE, nesse caso, foi de pelo menos uma das três palavras *carrot*, *lettuce* ou *tomato*. Dando sequência à tipologia encontrada no material, falaremos sobre as tarefas de lacuna de raciocínio.

4.5.2.10 Tarefas de lacuna de raciocínio

A tarefa de lacuna de raciocínio (PRABHU, 1987), por sua vez, é aquela que exige alguma forma de análise por parte dos estudantes, como “inferência, dedução, raciocínio prático ou uma percepção de relações ou padrões” (PRABHU, 1987, p. 46). Também

pode envolver tomada de decisão, diante da exposição de dados. No material *Fairy Tales*, houve seis tarefas de lacuna de raciocínio, correspondendo a 7% do total. Um exemplo dela está na Figura 45.

Figura 45 – Tarefa de lacuna de raciocínio

ABOUT THE STORY 

TASK 17- TRUE OR FALSE? PAY ATTENTION TO THE VIDEO AND WRITE TRUE OR FALSE ABOUT THE STORY. THE TEACHER WILL SHOW IT AGAIN.

1. () JACK IS GOING BACK TO THE CASTLE.
2. () JACK WEARS A HAT.
3. () JACK FINDS A CAT AT THE CASTLE.
4. () THE GIANT SAYS “ABRACADABRA” AND THE HEN LAYS A GOLDEN EGG.

Fonte: Périco, 2015 (c), p. 17.

Nessa tarefa, de natureza fechada, os alunos tinham que analisar a veracidade de cada sentença. Mesmo pertencendo à unidade 3, e os alunos já estarem quase todos avançados no processo de alfabetização, a tarefa foi sendo destrinchada pela PP, que lia e explicava cada frase, e perguntando se era *true or false*. Gestos, mas principalmente as imagens dos *flashcards* foram imprescindíveis para a compreensão dos alunos e a realização dessa tarefa. Ela propiciou uma boa quantidade de insumo na LE e demandou alguma tradução para o Português. Talvez por trazer bastante insumo na LE, Prabhu tenha preferido as tarefas de lacuna de raciocínio para usar em seu *Bangalore Project* (PRABHU, 1987). As palavras produzidas foram basicamente *true* e *false*, como pode ser visto na transcrição da aula de 3/11/2016, reproduzida a seguir.

PP: Agora a number four.

Giovani: Four four four

PP: Hum, deixa eu pegar o flashcard. O giant, olha o que ta falando aí, the giant, just a second, the giant

Lorenzo: O gigante

PP: Yes! The giant says abra/the giant says, o gigante fala abracadabra! And the hen lays an egg ((mostrando as ações com os flashcards))

Mariana: E que a galinha sumiu.

PP: Abracadabra! True or false?

Giovani e outros alunos: Tru::e

PP: Tru::e, very good!

(Gravação 19 – 3/11/2016, 6'34''-7'10'')

Não só essa, mas todas as tarefas de lacuna de raciocínio foram bem-sucedidas no material *Fairy Tales*. A partir do próximo item, abordaremos os exercícios e as atividades lúdicas utilizados no material.

4.5.2.11 *Exercícios*

Ainda que a ideia inicial não fosse colocar exercícios no material *Fairy Tales*, visto ser um PTBT, quatro deles foram identificados, equivalendo a 5% do total. Isso possivelmente ocorreu devido à abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2005) da professora-pesquisadora, a qual é profundamente marcada pela abordagem tradicional de ensino de línguas. Ainda que seu aprendizado de LE tenha perpassado pela abordagem comunicativa, e em sua formação acadêmica a PP tenha se dedicado a estudá-la, os exercícios eclodiram.

Como afirma Ellis (2003), o exercício não possui foco no sentido, e sim na forma, envolvendo um “aprender intencional” (ELLIS, 2003, p.3), quer dizer, diferentemente do aprender “incidental” da tarefa, a qual foca no sentido, no uso da língua propriamente. Exercícios são usualmente fechados, mas o exercício reproduzido na Figura 46 não trouxe vocabulário pronto. A ideia era que os alunos pesquisassem na internet os nomes das partes da planta e anotassem nos espaços em branco, criando uma espécie de legenda para o pé de feijão.

Figura 46 – Exercício

WEB RESEARCH

ACTIVITY 23 - LOOK! THIS IS A REAL BEANSTALK!!! PAY ATTENTION TO THE STICKS THAT ARE NECESSARY FOR IT TO BE STAND!

NOW LET US LOOK FOR THE PARTS OF THE BEANSTALK THAT THE TEACHER WILL SHOW YOU. THEN LABEL THIS BEANSTALK.

Fonte: Périco, 2015 (c), p. 23.

Na realidade, ainda que os estudantes tivessem ido à sala de informática e pesquisado na internet, continuariam tendo que copiar os nomes das partes do pé de feijão da mesma forma. Então a PP decidiu fazer o exercício na sala de aula mesmo, ela anotava na lousa e eles copiavam no espaço correto. Um detalhe não planejado, contudo, auxiliou de forma inesperada na execução dessa tarefa: a ideia de usar os pés de feijão reais que eles haviam plantado uma semana antes os ajudaria a visualizar raiz, caule, folhas, além do próprio grão de feijão. A seguir, há o trecho do diário da PP acerca dessa aula.

Hoje eles fizeram as tarefas da página 24, a tarefa, digo, a atividade 23. Era sobre colocar as partes do pé de feijão, as palavras (...). Essa atividade foi meio estranha, acabei dando as respostas pra eles, os nomes, eu ia escrevendo na lousa. O bom é que fui nas mesas comunitárias (eles estavam em grupos) mostrando o pé de feijão e as partes. Foi bem interessante. Não sei de que outra forma ela ((a “atividade”)) poderia ter sido feita. (DIÁRIO, 2016, p. 83 e 85, sobre a aula de 27/10/2016)

Nesse dia, eles estavam na sala de vídeo, onde há mesas arredondadas onde se sentam de 4 a 5 alunos. Por isso, foi mais fácil mostrar os pés de feijão. A mudança de direcionamento da PP ocorreu devido à sua percepção de que não faria muita diferença eles copiarem da internet ou da lousa. Então, ao analisarmos criticamente o material *Fairy Tales*, concluímos que o que a PP chamou de ‘tarefa’ no excerto e, logo em seguida, de ‘atividade’, na verdade, é um exercício. Isso mostra a dificuldade em se determinar o que é tarefa, atividade ou exercício, visto que nem sempre os limites entre um e outro são facilmente delimitáveis. A seguir, explicaremos sobre as atividades lúdicas que foram desenhadas para o material *Fairy Tales*.

4.5.2.12 Atividades lúdicas

Atividade é um termo que engloba *tarefa* e *exercício*, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), sendo a “atividade (...) o termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula”. (ALMEIDA FILHO, BARBIRATO, 2000, p. 29). Dessa forma, atividade é um termo chamado de “termo guarda-chuva”, porque acaba englobando várias práticas de sala de aula. No material *Fairy Tales*, resolvemos especificar um pouco esse termo, denominando de *atividades lúdicas* aquelas que foram elaboradas para entreter a criança, fazendo-a trabalhar com a coordenação motora, por meio de recorte e colagem, ou mesmo simplesmente para servir como momento de distração, como fazer um caça-palavras. Algumas das atividades lúdicas encontradas no material foram a confecção do jogo da

memória sobre o conto *The story of the three little pigs*, os dedoches do *Puss in boots* e a decoração do castelo que acompanhou o pé de feijão, como se vê na Figura 47.

Figura 47 – Atividade lúdica - Pé de feijão com castelo decorado



Fonte: arquivo pessoal.

Essas atividades, como as tarefas pictóricas, não visavam à produção de LE de forma direta, mas indiretamente isso ocorreu, porque os alunos repetiam as palavras que estavam sendo trabalhadas em cada uma, sem ser uma exigência para sua realização, no entanto. A PP usou muito a língua-alvo para explicar cada atividade lúdica, como se pode ver no relato do diário a seguir.

I- Hoje a aula foi com mais inglês também. A tarefa 16 foi feita (...) e também a do dedoches do gato de botas. Usei bastante o inglês. Se eles não me entendem, eles procuram algum amigo para saber o que fazer.

II- Hoje foi só a atividade de cortar e colar, “fazer os bonecos para o teatrinho”, eu lhes disse. Falei bastante com eles em inglês, foi bom. Uso sempre a técnica do *recasting*, principalmente em aulas assim, em que não tem muito conteúdo. Eles fizeram os bonequinhos e eu até dei uma nota para o resultado. Ficou muito bom!

III- Depois de plantado o feijão, dei os *castles* para eles pintarem e desenharem. Amanhã eles vão continuar. Usei Português, mas com muito inglês junto, alguns alunos até respondiam *yes*. Muito bom! (DIÁRIO, 2016, p. 21, 55 e 79, sobre as aulas de 2/5, 17/8 e 19/10/2016)

A técnica do *recasting*, como visto no capítulo 1, consiste em “repetir em inglês o que as crianças dizem em sua língua materna (...), assim como responder”²⁷. É uma estratégia muito usada com o público infantil, pois, segundo Ellis (2003), faz com que eles recebam insumo no momento em que estão mais abertos a ele. Além disso, Slattery e Willis (2014) afirmam que o *recasting* é eficaz por três razões. A primeira é porque leva

²⁷Trecho no original: “The teacher recasts (repeats what children say in their mother tongue in English) what the pupil was saying as well as answering”. (SLATTERY; WILLIS, 2014, p. 122)

a criança a perceber que é compreendida; a segunda consiste em ela aprender o novo idioma, uma vez que ouve o que disse na LE; e a terceira razão é que usar *recasting* vai reforçar para ela que é possível se comunicar em inglês como ela fazem na LM.

No material *Fairy Tales*, há cinco atividades lúdicas, correspondendo a 6% do total. Além das já citadas, houve confecção de bonequinhos no palito de sorvete. Em quase todas elas, os alunos levaram o produto para casa, com exceção do caça-palavras.

Com esse item, foi respondida a primeira pergunta de pesquisa, em que se questionou como seria um material temático baseado em tarefas para crianças do primeiro ano do EF. Em seguida, serão discutidas as habilidades contempladas em todas as atividades elaboradas para o material *Fairy Tales*.

4.5.3 Habilidades contempladas nas tarefas do material *Fairy Tales*

Como se pode ver no Apêndice 11, todas as tarefas do material foram classificadas de acordo com as habilidades que mobilizaram, sendo elas a compreensão oral, produção oral, a compreensão escrita e a produção escrita. Além dessas, incluímos no quadro uma quinta habilidade, a de desenho, já que um número considerável de tarefas exigiu essa capacidade tão singular de expressão. É fundamental observar que, das noventa tarefas, somente quatro (4%) propiciaram o desenvolvimento de quatro habilidades simultaneamente; foram tarefas de pesquisa de opinião. Não houve nenhuma que contemplasse as cinco habilidades aqui utilizadas. Todas as outras mobilizaram pelo menos uma das habilidades, com exceção de duas atividades lúdicas, as quais mobilizaram somente coordenação motora. Foram elas a da confecção do dedoche (unidade do gato de botas) e a dos bonecos com palito de sorvete (unidade dos três porquinhos).

A maior parte mobilizou a habilidade de escrever, foram oitenta e três delas (90% do total). As que requereram desenho foram vinte e uma tarefas (23%). Tarefas que traziam somente leitura totalizaram sessenta e duas (67%), enquanto a compreensão e a produção oral surgiram em um número bem menor de tarefas: apenas nove de audição (10%) e cinco de fala (5%). Por isso, podemos afirmar que o curso *Fairy Tales* foi um curso predominantemente de leitura e escrita, o que justifica a pouca produção oral dos alunos nas aulas.

4.6 Retomando as perguntas de pesquisa

Como pudemos ver, esse capítulo trouxe extensa descrição e análise dos dados coletados. Para isso, utilizamo-nos de três categorias de análise: “O *eu* e o *outro* na aula de LE”, sobre a interação em um PTBT; “Ensino de LE durante os processos de letramento e alfabetização”, em que pôde ser observado como ambos refletem na aula de língua estrangeira; e “As tarefas no material”, em que foi possível olhar para os tipos de tarefas encontrados e analisar quais funcionaram melhor. Ainda testamos as atividades segundo critérios definidores de tarefas, a fim de verificar quais são tarefas e quais não são, e analisamo-las segundo as habilidades que contemplam. Agora é importante voltar às perguntas de pesquisa, respondendo-as:

1. Que configuração assumem tarefas de um material temático para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?

O material temático se constituiu de três unidades de ensino, com o total de noventa atividades. Foram escolhidos sete tipos de tarefas pertencentes às tipologias de Willis e Willis (2007) e Prabhu (1987), para se trabalhar com crianças. São elas: tarefa de ordenação/organização/classificação, tarefa de listagem, tarefa de semelhanças e diferenças, tarefa de combinação, tarefa criativa, tarefa de lacuna de opinião e tarefa de lacuna de raciocínio. Duas tarefas inéditas foram incorporadas ao material *Fairy Tales*: a tarefa de pesquisa de opinião e a tarefa pictórica. Ambas se mostraram apropriadas para a idade de seis-sete anos, trazendo como resultado uma pesquisa de opinião e um desenho, respectivamente. A tarefa de pesquisa de opinião, além de propiciar o uso contextualizado da LE, auxiliou na aquisição da escrita, visto que as crianças precisavam escrever os nomes dos colegas. A tarefa de fixação da história, também nova, auxiliou na compreensão dos contos, recuperando as informações das histórias. Quatro exercícios foram identificados, apesar de não terem sido planejados. Isso demonstra que, ainda que o propósito desta pesquisa tenha sido a elaboração de um material temático baseado em tarefas, a abordagem de ensinar da professora-pesquisadora, construída sobre o método gramatical, veio à tona sob a forma desses exercícios. Ainda sentimos necessidade de mesclar as tarefas, que exigiam grande demanda cognitiva, com as atividades lúdicas, a fim de se trabalhar com a coordenação motora dos alunos, ao mesmo tempo em que os divertia, afinal são crianças em fase de adaptação, pois vieram da Educação Infantil, em que a brincadeira e o lúdico predominam, para o Ensino Fundamental. A seguir, passamos a responder a segunda pergunta de pesquisa.

2. Como se deu o ensino da língua inglesa para crianças por meio da utilização de material temático baseado em tarefas?

O ensino da língua inglesa para crianças, por meio da utilização de material temático baseado em tarefas se deu tanto com o uso da LE quanto da LM, a qual se mostrou grande aliada. Identificou-se três tipos de interação: aluno-aluno, aluno-professora e aluno-material. Todas elas foram ora espontâneas ora dirigidas, e pudemos identificar também o uso de gestos, um grande aliado do ensino de língua estrangeira. Ademais, foram usados também materiais extra, como livros paradidáticos, *flashcards*, avental de histórias, vídeos, dedoches e fantoches. A interação se deu também por meio dos desenhos feitos, decorrentes das tarefas pictóricas. Os desenhos consistem em linguagem particular, retratando a forma como a criança percebe o mundo à sua volta. Nem sempre o desenho corresponde à realidade, mas sim recorta um pedaço de mundo.

As interações ocorreram não só com perguntas e respostas, mas também com repreensões e elogios, indicando o uso efetivo da língua, e para fins reais. Já a interação entre aluno e material se deu em duas fases: com menor autonomia e com maior autonomia. Quando os alunos tinham pouca autonomia, no início do curso, surgiam mais intervenções da PP e dos colegas, em um movimento de auxílio mútuo que foi salutar, com os alunos mais inteligentes ajudando os mais fracos. Com o passar do tempo, eles foram adquirindo mais autonomia, devido a três fatores: 1. Aquisição da leitura e escrita; 2. Familiaridade com os tipos de tarefas; e 3. Apoio extratextual, como figuras e *flashcards*.

Os pais também reportaram que seus filhos produziram em casa turnos mínimos e pequenos, como pôde ser visto item 4.1, no Questionário (2016). Segundo a visão das crianças, o ensino se deu com envolvimento e movimentação, motivação, mas não muita interação, e com uma aula centrada na PP. As visões da PP, com seu Diário, do Professor de inglês, com a entrevista, e as gravações em vídeo indicam o contrário quando se fala de interação, quer dizer, há diversos momentos em que pode ser vista a interação acontecendo. Com relação à PP ser o centro da aula, há controvérsias nas diferentes visões, porque o diário da PP traz alguns momentos de incômodo da PP em centralizar demais a aula. A visão do professor de inglês, entretanto, traz os alunos como foco. Dessa forma, as crianças mostraram uma aula sem interação, mas no Diário há vários trechos

relatando momentos de interação, assim como o Professor de inglês destaca os momentos em que os alunos se levantam e conversam.

O fato de se encontrarem em fase de aquisição de leitura e escrita atrapalhou o desempenho geral dos estudantes no curso, pois, muitas vezes, eles não sabiam escrever e requeriam auxílio da PP, a qual não se mostrou muito preparada para lidar com essa questão. Apesar disso, houve produção de turnos mínimos e pequenos em língua estrangeira, o que faz com que todo o trabalho de elaboração do material e de implantação do curso tenha sido relativamente bom.

Não podemos deixar de mencionar que, por meio da análise da aula típica, foi possível ver que as aulas eram centradas na professora-pesquisadora, pois ela realizava todos os passos, embora sempre incluísse os estudantes nas atividades. Esse centro da aula ser na professora não condiz com o Planejamento Temático Baseado em Tarefas, embora a PP justifique o excesso de controle devido ao fato de que alunos crianças precisam de maior orientação do que estudantes adolescentes ou adultos. Na próxima parte, organizaremos as Considerações Finais dessa tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim de um trabalho longo traz alívio, mas também responsabilidade – é hora de avaliar o que foi positivo e o que poderia ser melhor, com um olhar objetivo e desprendido dos alunos, da escola e da professora que fui por um ano¹. Refletiremos, nessa seção, sobre a relevância do trabalho, aspectos positivos ou que contribuíram para o sucesso do curso, limitações e possíveis encaminhamentos. Pensemos sobre sua relevância, o que ele trouxe de novo e produtivo para os docentes de LE, alunos e demais profissionais ligados ao ensino de línguas.

Levando em consideração os dois objetivos da pesquisa, que foram: descrever e analisar as características de um material temático baseado em tarefas para crianças do primeiro ano do EF; e verificar como se deu o ensino do inglês por meio desse material, concluímos que conseguimos cumpri-los, com a análise detalhada do material *Fairy Tales* e por meio dos pontos de vista dos alunos, da professora-pesquisadora, do professor de inglês e dos pais dos alunos, além das gravações em vídeo.

É preciso enfatizar a novidade de se trabalhar com a tríade *tarefa, tema e crianças*. No cenário atual brasileiro, como já foi discutido, têm surgido alguns trabalhos envolvendo tarefa e tema, como Xavier (1999), Barbirato (2005), Franceschini (2014), Emídio (2017). Entretanto nada voltado para crianças. Todos eles têm mostrado o fôlego que o tema tem tomado, indicando um campo que ainda pode ser muito explorado. Outro ganho é o fato de que esse PTBT tem a tarefa como “unidade prioritária” (XAVIER, 2011, p. 162), ou seja, é *task-based*, o que é diferente de *task-supported*. Dessa forma, o *Fairy Tales* não é um material em que a tarefa aparece ocasionalmente, para dar um apoio ao livro ou à unidade de estudo. Não houve cem por cento de tarefas, visto que vimos a necessidade de colocar atividades lúdicas, devido ao público-alvo. Também foram elaborados exercícios, os quais não estavam previstos; contudo mostraram que a abordagem de ensinar da professora-pesquisadora, de forte base gramatical, impôs-se, apesar do esforço para se elaborar um PTBT. Mesmo com as atividades lúdicas e os exercícios, o material não perdeu a característica de ser *baseado em tarefas*.

¹ Novamente peço licença para usar a primeira pessoa do singular.

Contrariando um pouco as expectativas iniciais da professora-pesquisadora, a definição do que seja tarefa não sofreu nenhuma grande alteração devido ao público-alvo, isto é, a tarefa elaborada para crianças não é muito diferente da tarefa para adultos. O que reconhecemos de novo, contudo, é a importância de se incorporar o desenho na definição. Por isso, acrescentamos um adendo ao critério definidor de tarefa *língua em uso*. Segundo ele, para se caracterizar uma tarefa, a *língua* precisa ser posta em uso; no caso, sabemos se tratar da LE. Se pensarmos que, quando o aluno desenha, também se expressa por meio de linguagem, só que uma linguagem não-verbal, podemos identificar as pictóricas como tarefas. Willis e Willis (2007) já haviam descrito o desenho como possibilidade de resultado em tarefas criativas, mas, nesta pesquisa, o desenho toma importância maior, pois o entendemos como parte do universo infantil, que precisa ser aproveitado de forma plena quando se trabalha com crianças.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio do *Guia de orientação* (SÃO PAULO, 2015), traz alguns direcionamentos com os quais concordamos, mas outros dos quais discordamos, ao implementar o PTBT em um primeiro ano do EF. Primeiramente ela indica que o ensino de LE, nos anos iniciais, deve desenvolver as habilidades “de escutar, compreender e falar” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). Isso o PTBT conseguiu cumprir, visto que foram alcançadas compreensão e produção oral pelos alunos. A SEE-SP também espera que “os alunos tenham uma experiência positiva de aprendizagem do inglês, apropriada às expectativas de aprendizagem esperadas nos anos iniciais do ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). Também acreditamos ter realizado isso, devido à motivação mostrada pelos estudantes durante todo o ano letivo. Outra recomendação cumprida foi relacionada ao uso de *art* e *craft activities*. Foram usadas algumas atividades com recorte e colagem, como confecção de dedoches, jogo e pinturas diversas, o que, sem dúvida, auxiliou na aprendizagem da LE, principalmente porque são atividades muito familiares para crianças. O PTBT visa a essa proximidade com as tarefas do dia a dia, só que por intermédio da língua-alvo. O documento também indica o uso dos *recastings*, os quais foram empregados ao longo do curso.

Entretanto, há alguns pontos de discordância entre o PTBT e o que a SEE-SP espera do ensino de inglês nos anos iniciais. Em primeiro lugar, o documento aponta que é importante estudar o sistema de regras e estruturas da língua. Ao se implantar um PTBT, não há como entender ser necessário ensinar regras da língua, pelo menos não de forma

sistemática, ainda mais no primeiro ano. Acreditamos que nessa faixa etária seja adequada uma aquisição mais incidental de LE, em que não haja tanta preocupação com estruturas e funções gramaticais.

Ademais, o documento afirma que

o professor deve falar apenas inglês durante a aula, com a ajuda de um fantoche e/outro material que faça referência ao momento em que se deve parar de falar na língua materna (...) e iniciar a fala em inglês. (SÃO PAULO, 2015, p. 3)

Fantoches foram usados, mas isso não ocorreu diariamente, como propõe o Guia (SÃO PAULO, 2015). Essa visão de que os idiomas devem ser trocados automaticamente não condiz com o uso natural e espontâneo da língua que a Abordagem Comunicativa e o PTBT engendram. O inglês foi usado em grande parte das aulas, mas com o apoio salutar da língua materna, a qual, na medida certa, amparou a aprendizagem da LE. Na verdade, o documento traz uma visão de linguagem muito diferente da visão trazida pelo PTBT, pois aquele crê que aprender LE se resume a apenas construir “um amplo vocabulário em inglês de itens de uso diário e de palavras usadas com frequência” (SÃO PAULO, 2015, p. 4-5). Isso vai de encontro com a ideia de construir língua a partir do uso, não há “banco de palavras” a ser construído dentro da visão do PTBT², pois o que deve guiar a aprendizagem é o tema proposto, o qual deve ser ensinado por meio da língua estrangeira.

Dessa forma, entendemos que algumas diretrizes do Guia puderam ser seguidas pelo material *Fairy Tales*, enquanto outras não, o que não invalida o PTBT, tampouco o documento oficial. Com tudo isso, pode ser bastante profícuo se estabelecermos um diálogo entre o PTBT e o Guia, de forma que o PTBT lance novas luzes a algumas questões do *Guia* que parecem precisar ser repensadas, e que este possa contribuir e servir cada vez mais de orientação ao ensino de LE para os anos iniciais na Rede Estadual Paulista. A seguir, enumeraremos alguns aspectos que contribuíram para a implantação do curso *Fairy Tales*.

² Reconhecemos, contudo, que o léxico relativo às histórias também foi trabalhado no PTBT *Fairy tales*.

5.1 Aspectos que contribuíram para a implantação do curso

Diversos aspectos ajudaram na implantação do curso *Fairy Tales*. O primeiro deles foi o **tema** escolhido para a elaboração do material. Falar sobre contos de fadas em inglês, além de enriquecedor, trouxe um assunto já familiar para os estudantes, o que facilitou a aprendizagem. O objetivo do curso temático é fazer os alunos desenvolverem habilidades gerais da língua por meio de conteúdo relevante e interessante. Por meio do eixo do tema, a língua é conectada em um discurso, não ficando isolada em blocos (RICHARDS; ROGERS, 2001). Exatamente isso ocorreu: os alunos ficaram motivados a estudar e a aprender, porque crianças, em geral, apreciam histórias clássicas, e eles já conheciam os três contos de fadas. Lidar com a outra versão do conto *The story of the three little pigs* foi um desafio para eles e também para a professora-pesquisadora, que teve que lidar com a preferência dos alunos pela versão que não estava no material, a versão do final feliz, sem as mortes do lobo e dos dois porquinhos. Essa contrariedade não deixou de propiciar novos aprendizados, entretanto.

Indubitavelmente a **motivação** dos alunos durante todo o curso foi outro fator que facilitou enormemente ensinar e aprender inglês. A nosso ver, crianças são boas aprendizes de línguas, pois, de acordo com Dulay e Burt (1978, apud KRASHEN, 1988), o bom aprendiz de línguas tem o *filtro afetivo* baixo, ou seja, o mínimo de ansiedade, boa autoestima e quase nenhuma inibição. No caso dos alunos do curso, o filtro afetivo parecia bem baixo, porque as crianças tinham pouca ansiedade, pouco receio em aprender e quase nenhuma inibição para usar a LE. Essa motivação dos alunos pode ser observada com as respostas quase sempre instantâneas, além da empolgação diária a cada vez que a professora-pesquisadora solicitava algum voluntário para participar da aula, por exemplo.

Outro aspecto positivo foi o **uso da LM** de forma intercalada com a LE durante as explicações e demais interações entre a professora-pesquisadora e os estudantes. A língua materna serviu de apoio à língua estrangeira, fazendo os alunos perceberem que teriam o acalanto de sua língua-mãe, mas, ao mesmo tempo, deparavam-se com a língua do outro, do estrangeiro, e reaprendiam o conteúdo já conhecido de maneira nova, por meio do inglês.

Não podemos deixar de citar que o **acesso facilitado à escola** foi fulcral para a implantação da pilotagem e do curso. Como se sabe, poucas escolas abrem as portas para o pesquisador. Ser, antes de tudo, docente nela ajudou muito. Como já dito, a professora-

pesquisadora lecionava há cinco anos na instituição quando fez a proposta do curso, e obteve total apoio da Direção e da Coordenação, as quais se mostraram solícitas em todos os momentos. A Coordenadora constantemente prestava apoio à professora-pesquisadora.

Um último fator que facilitou a implantação do curso foi o fato de as tarefas serem, em sua maior parte, **fechadas**. Como elas têm uma única resposta correta, abarcando “um conjunto de soluções finito e pequeno” (ELLIS, 2003, p. 89), transmite um “senso de segurança” (PRABHU, 1987, p. 47) ao aluno. Long afirma que as tarefas *fechadas* trazem mais negociação de sentidos, porque o aluno seria, de certa forma, “forçado” a cumpri-la, por exigência da própria tarefa. Por isso, as tarefas fechadas se acomodam tão bem para o nível iniciante, o qual requer maior direcionamento.

A seguir, discutiremos alguns resultados alcançados no curso *Fairy Tales*.

5.2 Resultados obtidos

O principal resultado alcançado foi, com base nas observações e dados, uma aprendizagem de língua estrangeira de certa forma mais global, uma vez que não focou em nenhuma estrutura gramatical pré-determinada. É importante frisar que nossa posição, neste trabalho com um PTBT, foi de não ensinar gramática diretamente, nem trabalhar com tarefas com foco na forma (ELLIS, 2003). Enfim, não houve intenção de se ensinar a forma de maneira extensiva. A aprendizagem espontânea decorreu muito possivelmente do uso do PTBT. Vimos que esse tipo de planejamento é resultado da junção de dois outros tipos de planejamentos: do Planejamento Temático, ramificação do PBC, que é o Planejamento Baseado em Conteúdo; e do PBT, ou Planejamento Baseado em Tarefas. O PBC, por exemplo, de acordo com Richards (2005), facilita a compreensão, torna as formas linguísticas mais significativas, alcança as necessidades dos estudantes, motivando-os, além de permitir a integração das quatro habilidades e o uso de material autêntico. Acreditamos que essa motivação e integração foram alcançadas com o curso *Fairy Tales*. Pareceu-nos que ter usado um PTBT funcionou bem com crianças do 1º ano do EF, mas talvez, se tivéssemos focado mais nas habilidades orais, o ganho teria sido maior, visto que o fato de os alunos estarem na fase de aquisição de leitura e escrita tenha limitado o alcance do curso.

Ambos os Planejamentos estão inseridos no Movimento Comunicativo, que se iniciou no fim da década de setenta e deu origem ao que se denominou Abordagem

Comunicativa. O uso dessa abordagem, sem a menor dúvida, por meio do PTBT, proporcionou aos estudantes um aumento significativo na compreensão oral e uma produção de turnos curtos e pequenos em LE. Até mesmo o aluno Pedro, portador de Síndrome de Down, conseguiu mostrar pequeno avanço na compreensão oral.

Outro aspecto importante foi a reflexão da professora-pesquisadora e do professor de inglês durante todo o curso, o qual gerou um processo enriquecedor de autoavaliação, principalmente depois do término das aulas. Foi possível vislumbrar com contentamento a reflexão que o professor de inglês fez, na entrevista concedida à professora-pesquisadora sobre a prática docente dele. Ele avaliou sua própria aula, em momentos anteriores ao curso, como “engessada”, indicando uma mudança de postura sua como docente. Além disso, a professora-pesquisadora também se construiu e se reconstruiu como docente de LIC durante todo o percurso da elaboração da tese. Refletir sobre a prática docente é um gesto de extrema relevância, sobretudo para o professor do século XXI.

Foi também desafiador verificar que alguns tipos de tarefas engendram mais produção de LE do que outros, tendo como destaque a *tarefa de pesquisa de opinião*. Houve também aquelas que pouco estimularam a comunicação com a LE, mas ainda assim tiveram seu papel no desenvolvimento da aprendizagem, como as *tarefas de semelhanças e diferenças*, as *atividades lúdicas* e até mesmo os *exercícios*, que apareceram sem planejamento. Com essas atividades, foi feito um trabalho de compreensão oral, de forma que os estudantes não perdessem oportunidades de escutar a língua inglesa. As *tarefas de ordenação/organização/classificação* foram bem-sucedidas no material, quase sempre geraram produção curta em língua estrangeira, assim como as *tarefas pictóricas*, uma das tarefas, de certa forma, novas.

5.3 Limitações da pesquisa

Nenhuma pesquisa é perfeita, por mais esforço e cuidado que se tenha ao desenvolvê-la. Algumas limitações puderam ser identificadas, que permitem reflexão e quiçá o surgimento de novas pesquisas. A maior parte delas diz respeito ao material elaborado. Não houve como não perceber que ele contemplou pouco as **habilidades** de compreensão e produção oral, estando estas presentes em apenas dez por cento do material. Sabemos que o PTBT não privilegia nenhuma habilidade específica, visto que

ele visa desenvolver habilidades gerais da língua estrangeira. Por isso, o ideal seria ter havido um equilíbrio entre as habilidades trabalhadas.

Além disso, a **gradação/sequenciamento** das tarefas pode ter comprometido o visionamento da progressão dos estudantes no curso, uma vez que não foi possível nos deter nesse ponto com detalhamento. Isso porque o material levou muito tempo para ser produzido, e não tivemos como pensar de forma não intuitiva sobre o sequenciamento das atividades. Alguns autores fazem essa crítica ao PBT, como Long e Crookes (1991), indicando que vários autores criam seus próprios critérios, de forma a não haver um único conjunto coeso. Isso os transformaria, de alguma forma, em itens demasiado subjetivos.

Um fator que possivelmente limitou o formato do material *Fairy Tales* foram as **concepções** da professora-pesquisadora. Ela compartilha ideias de que crianças entre seis e sete anos apresentam comportamento egocêntrico, pois se encontram na fase pré-operatória (PIAGET, 1999 [1967]). É possível verificar isso no material, visto que os tipos de tarefas em sua maior parte são *tarefas de uma via* (ELLIS, 2003) ou individuais. Caso elas tivessem sido mais voltadas para o cooperativismo, o material teria outro formato e talvez a aprendizagem pudesse ter sido maior.

Outra limitação da pesquisa foi a ausência de **avaliação** no material. Na verdade, os alunos foram avaliados durante o ano, mas como exigência da escola, que precisava das notas bimestrais, e não como parte do curso. As avaliações foram feitas e tiveram como tema os contos de fadas estudados, contudo não foram elaboradas de acordo com a ideia do PTBT³. Pensamos que a preparação das avaliações seria um trabalho extra que não caberia no tempo de que dispúnhamos, já que elaborar o material tomou um tempo excessivo. Mesmo não sendo a avaliação o foco deste trabalho, o material *Fairy Tales* seria mais completo se incluísse algum tipo de avaliação.

Ademais, cerca de metade dos estudantes participantes desta pesquisa não viram a aula de LE como um evento coletivo. Isso pode ter ocorrido por duas razões: 1. Pela característica da idade, isto é, o fato de eles ainda trazerem traços da fase mais egocêntrica, apesar de se encontrarem em transição para outra mais voltada para a socialização; e 2. Pela característica do material elaborado, o qual tendeu para atividades mais escritas e individuais. Entretanto, ainda assim, eles, muitas vezes, procuravam uns

³ Para avaliá-los, foram usados os *flashcards* e feitas perguntas sobre as histórias.

aos outros para interagir, o que significa a força da socialização se impondo sobre o individualismo.

5.4 Encaminhamentos futuros

Com tudo isso, sugerimos dois encaminhamentos para futuras pesquisas na área de ensino de línguas para crianças. Primeiramente é de enorme importância o professor de línguas receber **formação** apropriada para atuar com alunos do EFI. Para isso, é urgente que, ao menos, seja incluída nas grades dos cursos de Letras uma disciplina que abarque teorias sobre aquisição da escrita e letramento, para que o futuro docente tenha mais condições de agir em sala de aula de forma adequada e consciente, auxiliando o aluno a avançar na aquisição da língua estrangeira.

De acordo com Cameron (2003), o professor de LE para crianças precisa “estar preparado para ensinar sobre alfabetização/letramento inicial em inglês”. (CAMERON, 2003, p. 111). Concordamos com a autora e também com Santos (2009), quando esta considera que é necessário investir em uma boa graduação e também em formação continuada, para se formar um bom professor de LEC. A professora-pesquisadora deu indícios de não saber lidar com a aquisição da escrita de seus alunos de forma coerente, apresentando comportamento oscilante, de ora dar a resposta, ora tentar induzir os alunos a descobrir as letras e ora não dar suporte. Trabalhar fundamentada na intuição, em leituras sobre o assunto, nas reuniões de ATPC e nas conversas com a professora Coordenadora do EFI da escola foi bastante útil, mas não nos pareceu suficiente para conduzir de forma mais efetiva o ensino de LE no primeiro ano do EF.

Em segundo lugar, esse trabalho visou contribuir na área de **elaboração de material didático**, oferecendo um apoio para o profissional que deseja produzir seu próprio plano de trabalho. Ser um *designer* de materiais implica pesquisa e empenho, que resultaram em um curso mais voltado para o público infantil, com maiores chances de produzir bons resultados, por aliar tema e tarefa. Dessa forma, fica um caminho para ser explorado: a elaboração de materiais de inglês para o Ciclo I do EF.

Com base em todos os aspectos aqui discutidos, concluímos que foi válido ter implementado um PTBT de inglês com crianças do primeiro ano do EF. O PTBT pode ser, sim, um caminho potencial de trabalho para o docente de línguas estrangeiras dos

anos iniciais, assim como em qualquer nível do ensino regular da Educação Básica, desde que o profissional deseje isso e busque teorias para ajudá-lo. O material do curso *Fairy Tales* poderá ser utilizado também por qualquer professor que se prontifique a implementá-lo, uma vez que uma das principais missões dessa pesquisa foi auxiliar o docente que já está na sala de aula e nem sempre recebe orientação sobre *o que* ensinar e *como* ensinar. Afinal ainda faltam diretrizes mais detalhadas para essa modalidade de ensino de línguas, e é papel da Universidade dar apoio a esse professor de línguas, para que Pesquisa e Ensino se unam em definitivo.

REFERÊNCIAS

- ACAR, A. Models, norms and goals for English as an international language pedagogy and Task-based language teaching and learning. In: ROBERTSON, P.; JUNG, J. (org.) **The Asian EFL Journal Quarterly - Special Conference Proceedings Volume: Task-based learning in the Asian context**. Vol. 8, Issue 3, September 2006, p. 174-191.
- AHMADI, H.; NAZARI, O. Grading and sequencing tasks in Task-Based Syllabus: a critical look at criterion selection. In: **International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering**, vol. 8, n. 1, 2014.
- ALLWRIGHT, R.. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, 5, 156– 171, 1984.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005, 2ª ed.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. Por uma política de ensino de (outras) línguas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 37: 103-108, 2001. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/9-Por-uma-politica-de-ensino-de-lgs.doc>>. Acesso em: 09 maio 2016.
- _____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- _____.; BARBIRATO, R. de C. Ambientes comunicativos para aprender Língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.
- ALTRICHTER, H.; et al. The research diary: companion to the research process. In: _____. **Teachers investigate their work – An introduction to action research across the professions**. London: Routledge, 1993.
- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de Português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. 196f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. In: **ELT Journal**, volume XVII, Issue 2, 1 January 1963, pages 63–67. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas: mitos e fatos. In: **Revista Contexturas**, vol.5, 2001, p. 11-26.

BAILEY, K. M. Action research, teacher research, and classroom research in Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle and Heinle, 2001, 3rd ed.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1164092&key...> Acesso em: 30 maio 2016.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 216 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/21724067/1458498564/name/Bruno_Bettelheim_-_A_Psicanalise_dos_Contos_de_Fadas.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BITTENCOURT, M. **A interpretação de desenhos de crianças no ensino e aprendizagem do inglês**. Curitiba: Appris, 2015.

BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre o professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do Fundamental. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>.

Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>.

Acesso em: 15 jan. 2017.

BROWN, H. D. Age and acquisition. In: **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Education, 2007.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.) **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2006.

BURNS, A. Action research. In HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (org.) **Qualitative research in applied linguistics –a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BYGATE, M. Areas of research that influence L2 speaking instruction. IN: JUAN, E.U.; FLOR, A. M. (ed.) **Current trends in the development and teaching of the four language skills**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=b6bKoodV0goC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=geddes+and+sturtridge+1979&source=bl&ots=-FnGjmXzr3&sig=YzGFTMnN6rOQwk5jzG33tudrSVo&hl=pt-BR&sa=X&ei=B3pCVaarL-fbsAT1_IE4&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=geddes%20and%20sturtridge%201979&f=false>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BYRNES, H. Content-based foreign language instruction. In: SANZ, C. **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice**. Washington DC: Georgetown University Press, 2005.

- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: **ELT Journal**, volume 57/2, abril 2003, Oxford University Press.
- CAMPINAS. **Diretrizes curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental** – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação. Godoy, H. L. de (Organizador e Coordenador) Campinas: Secretaria Municipal de Educação/Departamento Pedagógico, 2012.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (23), p. 55-69, Jan./Jun. 1994.
- CARLESS, D. Implementing task-based learning with young learners. In: **ELT Journal** volume 56/4, Oxford University Press, Out. 2002.
- CASSOLI, E. R. **Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa**. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- CAVALCANTI; M. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (17), p. 133-144, Jan./Jun. 1991.
- CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. In: **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Set-dez 2005, vol. 21, n. 3, p. 289-296.
- CLARK, J. L. Curriculum renewal in school foreign language learning. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- CONGMIN, Z. Classroom Interaction and Second Language Acquisition: the more interactions the better? **Studies in Literature and Language**. Vol. 7, No. 1, 2013, pp. 22-26
- CORACINI, M. J. Língua materna e língua estrangeira: entre saber e conhecer. In: _____. **A celebração do outro** - arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de letras, 2007.
- CORSO, D. L; CORSO, M. **Fadas no divã** – Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CRANDALL, J. A. Content-centered language learning. In: **ERIC Digest** ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367142.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____ Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **Pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA; M. J. C. **Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

DARNTON, R. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. Desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Editora Zouk, 2010.

DESENHOS dos alunos participantes. Araraquara: [s.n.], 2016.

DIÁRIO OFICIAL do Estado de São Paulo. Poder Executivo. **Early Bird – Inglês nos Anos Iniciais** - Abertura de inscrições. São Paulo, 31 out 2014, 124 (207) - Seção I, p. 88. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/executivo%2520secao%2520i/outubro/31/pag_0088_E2QVIV03GIQMCe951D81BK4AH86.pdf&pagina=88&data=31/10/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100088>. Acesso em: 04 mar. 2015.

DIAS, J.; GIOVANETTI, M. R.; SANTOS, N. J. S. (org.) Secretaria da Saúde. **Como e para que perguntar sobre cor ou raça/etnia no Sistema Único de Saúde?** Série Prevenção DST/Aids. São Paulo: Centro de Referência e Treinamento DST/Aids- SP, 2009. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-aco-es-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/livros-e-revistas/manual_questito_cor.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

DOMINGUES, D.; GIBK, C. K. S. Narrativas no ensino de língua inglesa na educação infantil: discutindo algumas práticas. In: TONELLI, J.R.A; CHAGURI, J.de P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again!** The storytelling handbook for Primary English language teachers. British Council, 2014. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford University Press. Oxford. 2003.

_____ An introduction to second language acquisition research. In: **The study of second language acquisition**. Oxford University press, 2008.

EMÍDIO, D. E. **Planejamento Temático Baseado em Tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Disponível em: <http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

FÁVERO, M. H.; SALIM, C. M. R. A relação entre os conceitos de saúde, doença e morte: utilização do desenho na coleta de dados. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**. Set-Dez 1995, Vol. 11 n. 3, p. 181-191.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n° 2, 2001, p. 273-291.

FOREMAN, M. **Classic fairy tales**. New York: Sterling Publishing Co., 2005.

FRANCESCHINI, A. R. **A relação da competência comunicativa com o Planejamento Temático Baseado em Tarefas em um curso de Português Língua Estrangeira**. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FREUD, S. **Obras completas**, volume 12. [S.l]: Imago, [S.d.]. Disponível em: <<http://onlinecursosgratuitos.com/31-livros-de-sigmund-freud-para-baixar-em-pdf-psicanalise/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

GHEDIN, E. A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: _____; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 4ª ed. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GONZÁLEZ-LLORET, M. Designing task-based CALL to promote interaction: En busca de Esmeraldas. In: **Language learning and technology**, vol. 7, n. 1, 2003, p. 86-104.

HASS, J. R. P. **O uso de sites da internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas**. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HAUPT, C. Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell. In: **Revista Odisseia**, nº 5, jan-jun 2010.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IVIC, I.; COELHO, E. P. (org.) **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

JACK and the beanstalk [S.l.]. Bedtime Story Animation. [S.d.]. Mídia digital (12 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fN_C-eGzEEs>. Acesso em: 04 fev. 2015.

JACOBS, J. João e o pé de feijão. In: TATAR, M. **Contos de fadas**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, edição digital de 2013.

JEON, I. J. EFL's teachers perceptions of Task-Based Language Teaching: with a focus on Korean secondary classroom practice. In: ROBERTSON, P.; JUNG, J. (org.) **The Asian EFL Journal Quarterly** - Special Conference Proceedings Volume: Task-based learning in the Asian context. Vol. 8, issue 3, September 2006, p. 192-206.

_____.; HAHN, J. N. Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. In: ROBERTSON, P.; JUNG, J. (org.) **The Asian EFL Journal Quarterly** - Special Conference Proceedings Volume: Task-based learning in the Asian context. Vol. 8, issue 1, March 2006, p. 123-143.

KRASHEN. S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New Jersey: Prentice Hall International, 1982.

_____. **Second language acquisition and second language learning**. Prentice Hall International, 1988. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf>. Acesso em: 11 maio 2014.

_____. Second language acquisition theory. In: **Principles and practice in second language acquisition**. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. L. **An introduction to second language acquisition research**. London/New York: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, A. P. de. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. In **Cadernos da Pedagogia** - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008.

LINGLEY, D. A Task-based approach to teaching a content-based Canadian studies course in an EFL Context. In: ROBERTSON, P.; JUNG, J. (org.) **The Asian EFL Journal Quarterly** - Special Conference Proceedings Volume: Task-based learning in the Asian context. Vol. 8, issue 3, September 2006, p. 122-139.

LOCHANA, M.; DEB, G. Task-based Teaching: learning English without tears. In: ROBERTSON, P.; JUNG, J. (org.) **The Asian EFL Journal Quarterly** - Special Conference Proceedings Volume: Task-based learning in the Asian context. Vol. 8, issue 3, September 2006, p. 140-164.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN W.; L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre, 1970.

LONDRINA. **Guia curricular para Língua Inglesa** – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. In: **University of Hawai'i Working Papers in ESL**, vol. 10, nº 1, Spring 1991, p. 1-36.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com crítica de filmes**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

MAI, L. H.; NGOC, L. T. B. Evaluating task-based syllabus for EFL learners. In: **BELT Journal**, vol. 4, nº 1, Porto Alegre, Janeiro-Junho 2013, p. 58-85.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MENEZES, M.; MORÉ, C. L. O. O.; CRUZ, R. M. O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. In: **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 189-198, ago. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2016.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MOON, J. **Children learning English**. Macmillan Heinemann, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5LXzEx_SXavSHVmT1MzSXE0OW8/view>. Acesso em: 10 maio 2016.

MULLER, T. Researching the influence of target language on learner task performance. In: ROBERTSON, P.; JUNG, J. (org.) **The Asian EFL Journal Quarterly - Special Conference Proceedings Volume: Task-based learning in the Asian context**. Vol. 8, issue 3, September 2006, p. 165-173.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

_____. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

O'DOWD, R.; WAIRE, P. Critical issues in telecollaborative task design. In: **Computer assisted language learning**, vol. 22, n. 2, April 2009, p. 173-188.

OXFORD Advanced learner's dictionary 9th edition. DVD-ROM. Oxford: Oxford University Press, 2014.

PAVANI, L. C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PÉRICO, A. G. (a) **Puss in boots**. Fairy tales. Unit 1. Versão-curso. Araraquara: [s.n.], 2015.

PÉRICO, A. G. (a1) **Puss in boots**. Fairy tales. Unit 1. Versão-piloto. Araraquara: [s.n.], 2015.

_____ (b) **The story of the three little pigs**. Fairy tales. Unit 2. Versão-curso. Araraquara: [s.n.], 2015.

_____ (b1) **The story of the three little pigs**. Fairy tales. Unit 2. Versão-piloto. Araraquara: [s.n.], 2015.

_____ (c) **Jack and the beanstalk**. *Fairy tales*. Unit 3. Versão-curso. Araraquara: [s.n.], 2015.

_____ (c1) **Jack and the beanstalk**. *Fairy tales*. Unit 3. Versão-piloto. Araraquara: [s.n.], 2015.

PERRAULT, C. **Contos de mamãe gansa**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999[1967], p. 13-65. Disponível em: http://www.4shared.com/office/nL4_mYOf/Seis_estudos_de_Psicologia_Jea.htm.

Acesso em: 31 mar. 2014.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. Vigotski: desenvolvimento cultural e aprendizagem. In: _____ . **Psicologia da aprendizagem** - da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

PILLOTO, S. S. D.; SILVA, M. K.; MOGNOL, L. T. Grafismo infantil: linguagem do desenho. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, vol. 5 (2). Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1219/1033>. Acesso em 17 jul. 2017.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. The tension between accuracy and fluency of L2 speech: evidence from communicative tasks. In: **The ESspecialist**, vol. 33, n. 1, 2012, p. 25-44.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987. _____ . There's no best method – Why?. **Tesol Quartely**, vol 24(2), 1990, p. 161-176.

PROGRAMA de ensino da disciplina **Formação de professores e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**: pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:

<<http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/programasdedisciplinas-optativas/dda5019---formacao-de-professores-e-ensino-aprendizagem-de-lingua-inglesa-para-criancas---2--2015.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

PROJETO inédito da Educação vai ensinar inglês para alunos a partir de seis anos.

São Paulo, 4 nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-lanca-projeto-piloto-para-ensinar-ingles-a-partir-dos-6-anos-em-escolas-estaduais>>. Acesso em: 26 maio 2016.

PUSS in boots. Direção: Alexander Davidov. Produção: Vladimir Repin. Moscou: Get Movies, [S.d.]. Mídia digital (24 minutos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AWmZgXevGRI>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

RAIZER, P. B.; YOKOTA, R. Reflexões sobre a situação do ensino de Espanhol LEC e análise do planejamento de curso de um manual didático para crianças. In: BARBIRATO; R. de C.; SILVA, V. L. T. da. **Planejamento de cursos de línguas – traçando rotas, explorando caminhos.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

QUESTIONÁRIO com os alunos do Piloto. Araraquara: [s.d.], 2015

QUESTIONÁRIO com os pais dos alunos do Curso. Araraquara: [s.d.], 2016.

RICHARDS, J. Course planning and syllabus design. In: _____ **Curriculum development in language teaching.** Cambridge: CUP, 2005.

_____; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, I. G. E. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre descaso legal e a pertinência da inclusão. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco.** Curitiba: Editora Appris, 2013.

RIXON, S. Reading and young learners: not a problem or an elephant in the room? In ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: **Delta.** São Paulo: 23:2, p. 272-319, 2007.

_____. O Ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: **Anais do SETA**, vol. 2, 2008, p. 435-440.

_____. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 340f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para Crianças:** Ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, G. A. dos. **A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola.** 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:** fazer pedagógico e saber docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103520/santos_lis_dr_sjrp.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 maio 2016.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010 (a).

_____. **Decreto nº 55.717,** de 19 de abril de 2010. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010 (b).

_____. **Guia de orientação para implantação do Inglês nas escolas de ensino integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)/ Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica (DDCGEB)/ Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI): São Paulo, 2015.

_____. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas - professor 2ª série. 3ª ed. São Paulo: FDE, 2010 (c).

_____. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador, 1º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, JORGE, S. de G. et al; concepção e elaboração, ARATANGY, C. R. et al. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014 (a).

_____. **Ler e escrever:** livro de textos do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção dos textos: Claudia Rosemberg Aratangy. 7 ed. São Paulo: FDE, 2013.

_____. **Projeto Inglês nos anos iniciais** – orientações didáticas – expectativa de aprendizagem e conteúdos. [S.l.]: [2015]. Versão preliminar.

_____. **Resolução 98/2008.** Estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. 2008. Disponível em: <http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_98_2008.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. **Resolução SE-29**, de 28-5-2014. Institui o Projeto Early Bird - Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. 2014 (b). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201405280029>>. Acesso em: 6 out. 2017.

_____. **Resolução SE 43**, de 5-8-2014. Altera dispositivo da Resolução SE 29, de 28 de maio de 2014, que institui o Projeto Early Bird - Língua Inglesa, destinado a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais. 2014(c). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408050043>>. Acesso em: 6 out. 2017.

_____. **Resolução SE 61**, de 11-11-2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. 2014(d). Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=02/12/2017%20:03:59>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

SCHEIFER, C. L. Crenças e (inter) ações no ensino de língua estrangeira para crianças: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora. In TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SECCATO, M. G. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: ROCHA; C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (orgs.) **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 125-147.

SKEHAN, P. Task-based instruction – Review article. In **Language Teaching**, vol. 36, Issue 1, p. 1-14. Cambridge University Press, January 2003.

SNOW, M. A. Content-based and immersion models for second and foreign language learning. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle & Heinle, 2001, 3rd ed.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número 25, jan/fev/mar/abril de 2004, p. 5-17.

TATAR, M. **Contos de fadas**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, edição digital de 2013.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol. 43, p. 97-113, Jan./Jun. 2004.

THREE little pigs and the big bad wolf. Direção: Virginia Wilkos. Produção: Paul R. Gagne. Scholastic/Weston Woods. Mídia digital (11 minutos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wXcccTEY6h4>>. Acesso em 21 mar. 2015.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

_____; _____. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira). In: **Educação e pesquisa**. São Paulo: vol.31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005.

_____; _____. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In _____ ; BARCELOS, A. M. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

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

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1984]. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. **Pensamento e linguagem**. 1991 [1934]. Versão digital. Disponível em: <<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf> >. Acesso em: 30 nov. 2014.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching English as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. [S.l.]: Longman, 1996.

_____; SLATTERY, M. **English for primary teachers**. A handbook of activities & classroom language. Oxford: OUP, 2014.

_____; WILLIS, D. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do Ensino Fundamental**. 1999. 564f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Language tasks and exercises: how do teachers perceive them? In: **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**, Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 1-15.

_____. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. In: **Cadernos de Letras**, n. 13, p. 35-43, 2007.

_____. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: SILVA, K.A. da; SALOMÃO, A.C.B. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume 1**. Coleção *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2011.

YANG, C. C. R. Theme-based teaching in an English course for primary ESL students in Hong Kong. In: **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, Vol. 6, No. 2, p. 161–176, 2009. Disponível em: <<http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/10119>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Gustavo Dimas Basilio, R.G. n.º 12971838, Diretor da *Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri*, autorizo a Professora de Educação Básica II desta instituição, Ana Gabriela Périco, R.G. n.º 23.039.268-4, vinculada à UFSCar como aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e à CAPES, como bolsista, a realizar pesquisa de Doutorado com uma turma de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2015. O título da pesquisa é “Análise do uso de material temático de Língua Inglesa baseado em tarefas para crianças de seis anos do ensino fundamental público estadual paulista”.

Sem mais.



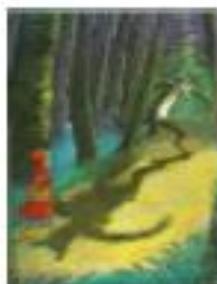
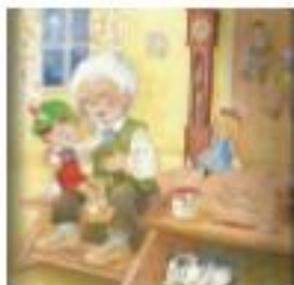
Gustavo Dimas Basílio

Araraquara, 1º de dezembro de 2014.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA AS CRIANÇAS DO PILOTO



CIRCULE OS SEUS CONTOS FAVORITOS:



APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS DO CURSO

Caros pais/mães ou responsáveis:

Gostaria que os senhores respondessem com bastante sinceridade essas perguntas. Elas vão ajudar na minha pesquisa de Doutorado, são sobre o perfil do seu filho e sobre as aulas de inglês.

Favor devolver através do caderno das crianças.

Muito obrigada!

Professora Ana Gabriela Périco

inglês – E. E. Deputado Leonardo Barbieri

Universidade Federal de São Carlos

Pesquisa

ASSINALE COM UM X AS ALTERNATIVAS QUE SÃO VERDADEIRAS PARA O SEU FILHO/SUA FILHA.

1. Qual a idade do seu filho/sua filha? 6 anos ____ 7 anos ____ 8 anos ou mais ____
2. Qual o sexo ? Masculino _____ Feminino _____
3. Como você classifica a cor ou raça/etnia do seu filho/ sua filha:
Branca ____ Preta ____ Parda ____ Amarela ____ Indígena ____
4. Seu filho/sua filha mora no bairro da escola? Sim _____ Não _____
5. Qual o acesso do seu filho/sua filha à leitura de forma geral?
Biblioteca municipal _____
Biblioteca da escola _____
Livros em casa _____
Livros emprestados por familiares ou amigos _____
Outro _____ Qual? _____
6. Qual o contato que seu filho/sua filha tem com o INGLÊS fora da escola?

Jogos _____

Livros _____

Filmes e desenhos _____

Internet _____

Outro _____. Qual? _____

7. Se você assinalou SIM nos itens acima, com que frequência ele/ela faz uso de...

A. Jogos

Mais de uma vez por semana _____

Uma vez por semana _____

Uma vez por mês _____

De vez em quando _____

B. Livros

Mais de uma vez por semana _____

Uma vez por semana _____

Uma vez por mês _____

De vez em quando _____

C. Filmes e desenhos

Mais de uma vez por semana _____

Uma vez por semana _____

Uma vez por mês _____

De vez em quando _____

D. Internet

Mais de uma vez por semana _____

Uma vez por semana _____

Uma vez por mês _____

De vez em quando _____

8. Seu filho possui ou tem acesso a:

Celular _____

Tablet _____

Computador _____

Vídeo game _____

9. Você acha que seu filho passou a usar alguma palavra ou expressão em inglês em casa depois das aulas de inglês?

Sim _____

Não _____

Não sei _____

Se sim, qual/quais? _____

10. O Sr./A Sra. tem alguma sugestão ou comentário para fazer sobre as aulas de inglês?

Obrigada por responder!!!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho _____ está sendo convidado para participar da pesquisa “Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora”, financiada parcialmente pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ela será realizada a fim de pesquisar materiais mais adequados de inglês, para que seu filho aprenda melhor. O objetivo é analisar como os alunos irão responder ao material didático de inglês preparado por mim para o período de um semestre. Para isso, algumas aulas serão gravadas em vídeo. As gravações ficarão guardadas em segurança e sobre minha total responsabilidade de não divulgação e sigilo.

Seu filho foi selecionado por estar matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental e sua participação não é obrigatória. Os objetivos deste estudo são produzir um material didático de inglês comunicativo e analisar como as crianças reagem a esse material. A participação do seu filho nesta pesquisa consistirá em assistir às aulas de inglês e participar delas, respondendo, perguntando, desenhando, escrevendo, enfim, interagindo de alguma forma comigo e com os outros colegas da sala.

Um desconforto possível seria a necessidade de que a gravação em vídeo fosse feita por outra pessoa além de mim e da professora titular da sala. Isso será minimizado pelo uso de um *tablet*, sendo então desnecessário um terceiro adulto dentro da sala de aula. Talvez se sintam um pouco constrangidos no início por causa da gravação, mas acredito que, em poucas aulas, eles já se acostumem com o celular gravando e nem se lembrem dele. Os benefícios esperados são que o material seja produtivo e proporcione um aprendizado mais eficaz.

Cerca da metade das aulas do primeiro semestre será gravada, ou seja, por volta de vinte aulas. Eu serei a professora aplicadora do material; a professora titular acompanhará as aulas e fará anotações sobre ela, para ajudar na minha pesquisa.

Ficam garantidos quaisquer esclarecimentos de minha parte, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. A qualquer momento, você pode desistir de que seu filho participe e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação comigo ou com a escola. Fica assegurado sigilo, assegurando a privacidade de seu filho quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, como a identificação dele, de acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e fica assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O nome de seu filho será substituído por uma sigla com a letra A e um número escolhido aleatoriamente (exemplo: A1, A2, A3 etc) e as imagens gravadas não serão em hipótese nenhuma divulgadas.

Não haverá forma de ressarcimento de nenhuma natureza decorrente da participação de seu filho na pesquisa. Ela tem caráter voluntário. Da mesma forma, não haverá cobrança de qualquer valor com relação ao material a ser utilizado. Ele será fornecido a seu filho sem qualquer valor cobrado, ficando os custos sob minha inteira responsabilidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o meu telefone e endereço, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora - Ana Gabriela Périco

Endereço: XXXXXX - Telefones: XXXX e XXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho na pesquisa e concordo em deixá-lo participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Araraquara, _____ de _____ de 2015.

Sujeito da pesquisa *

Obs.:

* Quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do pai/mãe ou responsável legal.

Assentimento livre e esclarecido

Eu, Ana Gabriela Périco, a professora de inglês da sua turma, vou fazer uma pesquisa com novos materiais para a nossa aula ficar mais dinâmica e produtiva. Para isso, vou precisar gravar algumas aulas em vídeo, mas não se preocupe, porque vai ser com o meu *tablet*. Ele vai ser colocado em cima da mureta lateral da sala para gravar. Pode ser que você fique com um pouco de vergonha das gravações no começo, mas acredito que, depois de algumas aulas, você não vai mais prestar muita atenção no celular ali gravando. A sua tarefa será participar da aula, respondendo, perguntando, interagindo comigo e com os seus colegas de sala. Você não é obrigado a participar se não quiser, mas se quiser, é só você assinar aqui embaixo.

Araraquara, _____ de _____ de 2016.

assinatura

APÊNDICE 6 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INGLÊS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise do uso de material temático de língua inglesa baseado em tarefas para crianças de seis anos do ensino fundamental público estadual paulista”, financiada parcialmente pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O objetivo é que você responda a algumas perguntas, sob a forma de entrevista.

Você foi selecionado por ser o Professor Titular de inglês do 1º ano A. Os objetivos deste estudo são produzir um material didático de inglês comunicativo e analisar como os alunos reagem a esse material. A sua participação nesta pesquisa consistirá em acompanhar as aulas de inglês ministradas por mim e participar da entrevista, respondendo às perguntas solicitadas. Caso se sinta desconfortável em responder alguma questão, você tem o direito de não o fazer. A entrevista será gravada em áudio, apenas para que eu não me esqueça dos detalhes, que poderão ser bastante úteis para a minha pesquisa. Os benefícios esperados são que as suas contribuições me ajudem a ter uma visão mais global das aulas ministradas, para que eu não fique vinculada apenas ao meu ponto de vista.

Ficam garantidos quaisquer esclarecimentos de minha parte, antes, durante e depois da entrevista, a respeito dos procedimentos. A qualquer momento, você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação comigo ou com a escola. Fica assegurado sigilo, garantindo a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, como sua identificação, a qual será feita de acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. O áudio não será em hipótese nenhuma divulgado, nem de forma integral, nem partes dele.

Não haverá forma de ressarcimento de nenhuma natureza decorrente da sua participação na pesquisa, pois ela tem caráter voluntário. Da mesma forma, não haverá cobrança de qualquer valor. Você receberá uma cópia deste termo onde constam o meu telefone e endereço, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora - Ana Gabriela Périco

Endereço: XXXXX - Telefones: XXXXX e XXXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Araraquara, _____ de _____ de 2016.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 7 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INGLÊS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INGLÊS

1. Idade?
2. É formado há quanto tempo?
3. Leciona somente na escola pública? Há quanto tempo?
4. Experiência anterior? (Se tiver)
5. Leciona Português também ou só inglês?
6. Quantas aulas tem na escola?
7. Já teve outras experiências com inglês para crianças?
8. Como você avalia as aulas que vem assistindo da PP¹?
9. Você consegue apontar uma semelhança entre as aulas da PP com as suas aulas de LIC²?
10. Você consegue apontar uma diferença entre as suas aulas e as da PP?
11. Tem algo que chamou sua atenção nas aulas da PP?
12. Como você qualifica o uso do Português nas aulas da PP?
13. Como você considera o uso que a docente fez do inglês durante as aulas?
14. Como os alunos faziam a maior parte das atividades? (com a ajuda do professor, sozinhos ou em pequenos grupos?)
15. Como você julga a reação dos alunos na maior parte do tempo nas aulas?
16. Como você avalia o grau de concentração dos alunos nas aulas?
17. Os alunos usavam a língua inglesa para se comunicar? Se sim, com que frequência?
18. Os alunos compreendiam a língua inglesa usada pela professora? Se sim, com que frequência?
19. Cite uma (ou mais de uma, caso exista) vantagem e uma desvantagem (ou mais de uma, caso exista) do curso que a professora ministrou e justifique.
20. Como você considera o ritmo empregado pela professora nas aulas?
21. Quais outras observações /comentários você gostaria de mencionar aqui?
22. Você gostaria de deixar alguma sugestão para próximas ofertas deste curso pela professora?

¹ Professora-pesquisadora.

² Língua Inglesa para Crianças.

Entrevista com o Professor de inglês - Transcrição

PP: (risadas de outras pessoas) cadê? ... J., qual que é a sua idade?

J: A minha idade é quarenta e um.

PP: você é formado há quanto tempo?

J: Eu sou formado há... três anos.

PP: você dá aula só aqui, só na escola pública?

(vozes de outras pessoas)

J: Sim

PP: Há quanto tempo você tá na escola pública?

J: Três anos.

PP: ‘Cê tem experiência anterior com aula?

J: Não, eu só tive experiência aqui na escola pública.

PP: Só aqui?

J: Só.

PP: Você dá aula de Português também?

J: Sim

PP: Quantas aulas você tem aqui na escola?

J: Trinta e duas

PP: Você já teve outras experiências com inglês para crianças?

J: Não.

PP: A primeira vez

J: Não tive, é a primeira vez.

PP: Você, como você avalia as aulas que vem assistindo... minhas?

J: Olha, eu avalio as suas aulas ahnn... de forma muito positiva... são... bem... como posso dizer... são descontraídas, os alunos se ajudam... é... compartilham a atividade ... eu acho muito bom as aulas

PP: É... Como que você... você consegue apontar uma semelhança entre as minhas aulas com as su/com as suas aulas... de inglês? Quando eu to dando a/quando eu tava dando a minha aula, ‘cê ve alguma coisa parecido com a sua aula que você dá pras crianças?

É, na verdade, eu comecei a aprender mesmo com você, eu peguei as suas ideias e comecei a aplicar da forma próximo da que você fez em sala, ate porque foi minha primeira experiência

PP: Ah, tá. É... tem algo que te chamou sua atenção nas aulas? Nas minhas aulas?

J: Sim, a forma que os alunos ficam hã... é andando, conversando nos grupos, se ajudando, isso pra mim foi diferente ... é... eu passava/eu quando eu dava as aulas, elas eram mais engessadas assim no início né, antes de pegar os anos iniciais

/// junto PP: Uhum

J: e a partir desse momento eu comecei entender que seria bom, hã... fazer as aulas de forma mais aberta assim permitir o aluno ir até a mesa do outro, o andar na sala de forma mais... constante

PP: como você qualifica o uso do Português nas minhas aulas? Que que cê achou do uso de Português na

J: na frequência?

// junto J: é...eu acho que a frequência tá equilibrada, é... bem pouco Português você usa/usa muito bastante inserção do inglês e eu acho que por eles serem pequenos e já terem uma idade que não veio lá desde bebezinho ouvindo o idioma inglês, né, eu acho que se faz necessário a introdução do Português juntamente ao inglês, mas você faz pouca quantidade que é a proposta do pro/do projeto, né

PP: Uhum É... aí vem essa... como você considera o uso que eu fiz do inglês nas aulas?

J: Como eu respondi anteriormente né foi bem bacana foi bastante hã falado em inglês e eu acho que você seguiu perfeitamente a ideia do projeto

PP: Tá. É ... como que os alunos faziam a maior parte das atividades, com a ajuda do professor, sozinhos ou em pequenos grupos? A maior parte

J: A maior parte, ah, não, foi na minha observação entre eles mesmo, eles se ajudando

PP: Tá.

J: No grupo.

PP: Como que você julga a reação dos alunos na maior parte do tempo das aulas? Sim como que vc acha que eles que eles se comportaram nas aulas

J: Olha, logicamente que tem as dispersões né, de um ou outro, mas há... com o grupo, eles conversam em prol da atividade, é... eu achei que foi bastante positivo

PP: Como você avalia o grau de concentração dos alunos nas aulas?

J: A concentração dos alunos é algo que... é quando se coloca professor e aluno é... num sistema como eu aplicava antigamente, todos ali enfileirados é... meio que imposto, eu percebia isso, que era imposto, agora... com os alunos na sua aula, eu percebi que eles entendiam e a concentração era feita e depois no exteriorizar em grupo há... essa concentração mantinha, mas de forma... vamos dizer, de forma mais sutil, mais suave, mais branda, não sei se esse é o termo exato pra usar, mas. .

PP: Tá. Há... É... os alunos usavam língua inglesa pra se comunicar?

J: Sim, usavam sim

PP: E e 'cê acha que com... que frequência que eles usavam? Ou eles usavam mais Português?

J: Não, mais Português, mas o uso do inglês existiu, sim .

PP: Tá e vc acha que com muita frequência

J: Não sei...

PP: pouca...

J: Ah, é difícil dizer com muita frequência, até por conta de eles não conseguirem formular sentenças ainda, né

PP: Sim, é...

J: Mas os vocábulos estavam sempre sendo colocados

PP: Os alunos compreendiam a língua inglesa que eu usava?

J: Sempre compreenderam, na minha observação

J: Cite uma, no caso,...

J: Eu posso dizer, desculpa, voltando, eu não posso dizer que é cem por cento,

PP: É, não...

J: mas com um ajudando o outro há, nesse momento, o apoio que você que eu percebi que você dava... nos grupos, né, eles percebiam daí o que fazia pra

PP: Tá. É... deixa eu ver. Cite uma ou mais de uma, caso existam, uma vantagem do curso né, desse ano, dessas aulas que eu tava aqui, uma vantagem e uma desvantagem que você tenha detectado, por exemplo... Porque nada é perfeito, né, existem...

J: Uma vantagem é que esses alunos vão... é chegar nos ciclos pra frente, mais adiante, mais preparados e... com mais acredita-se que eles cheguem com mais é... concentração, um maior entendimento do idioma e por consequência disso eles acabam absorvendo mais que se propõe com com essas aulas, né, e desvantagem eu não consigo ver desvantagem, eu não consigo ver desvantagem

PP: Com relação às outras aulas, as outras, por exemplo, os outros primeiros anos que não tiveram esse curso

J: Ah... sim

PP: Uma desvantagem, por exemplo, algo que você acha que num... que faltou mesmo

Mas pra eles que estão aprendendo eu não vejo desvantagem eu não consigo em relação aos outros, vejo desvantagem pelos que não aprendem, os que não estão inseridos nesse grupo, né, essa é a minha minha forma, eu não sei se eu entendi bem, mas...

PP: Uhum. é... como você considera o ritmo empregado por mim nas aulas? O ritmo de aprendizado, de ensino

J: O ritmo de ensino eu acho que tava bastante...

PP: Estava muito rápido ou devagar

J: Como nós conversamos, você acredita que é rápida na hora de passar a informação às vezes, de falar, né, eu não vi isso não, até por conta de ter passado por entrevistas também que eu sim falo muito rápido e comparando você comigo eu acho que não... foi um ritmo bem fácil de

PP: Deles acom...

J: Deles absorverem. É.

PP: Tá. É... tem alguma outra observação, ou um comentário que 'cê gostaria de deixar do das aulas?

J: Hã... Olha

PP: Comentário ou sugestão

J: Então... é que pra mim é assim muito novo trabalhar da forma como você trabalhou, de deixar o grupo aberto, eu talvez não conseguiria já de imediato fazer isso, embora eu tentei aplicar inúmeras vezes nas minhas aulas, é... eu acho eu perderia o controle, eu, Jonas, perderia o controle

PP: 'cê não acha que eu perdi o controle?

Eu não acho que você perdeu o controle, você conseguiu, eu admirei até porque você conseguia dar atenção pros grupos lá no meio de toda a conversação deles é... o apoio que você deu hã... os trabalhos vinham na sua mão, né, a conclusão da atividade chegava na tua mão,

PP: claro

J: isso é uma prova de que você deu o suporte que eles precisavam

PP: Tá. Tem alguma sugestão que 'cê gostaria de fazer pras próximas ofertas desse curso, assim, digamos que eu vá oferecer em... num outro lugar ou nu/numa outra oportunidade, 'cê acha que dá pra... que que 'cê ajustaria?

J: Ah, eu ajustaria mais o portfolio, eu colocaria o material mais completo pra quem tá pegando esse portfolio pela primeira vez, essa foi uma dificuldade que eu encontrei, até por com.. mesmo com

PP: com aquele portfolio

J: Exato

PP: O que ficou

J: Exato

PP: Aquele das cores, dos dos...

J: Exato... assim, nem todas as aulas eu tive ali por exemplo a parte de áudio e a parte de vídeo, é ...

PP: Tá

J: mesmo que foi disponibilizado alguma coisa, eu acho que estando ali no portfolio, ou estando na escola o material, é muito mais rápido e prático pra gente

PP: Tá. Mas com relação a esse, a essas aulas que eu dei, das três histórias, né, 'cê acha que dá pra, que que daria pra acrescentar nessas aulas? Assim, é uma sugestão assim tipo, 'cê acha, que que eu poderia é... melhorar esse curso, caso eu ofereça ele de novo, por exemplo, que que dá pra mudar vc acha, que poderia melhorar

J: Então, eu nunca observei ali, como eu só tive você como referência, eu não pensei nada além disso, porque os fantoches foram usados, é... algo que foi novo pra mim, hã... os *flashcards* que ficaram bastan/que ficaram bem legais porque era coloridos, eu observei as bordas, eu observei os detalhes dessa confecção artística, eles eram coloridos, então... material apostilado, tudo direitinho, eu num eu num achei assim, num vi nada que eu pudesse acrescentar, ainda não consigo chegar numa...

PP: Tá.

J: Numa sugestão pra mais coisas em relação ao que 'cê já fez.

PP: Tem mais alguma coisa que

J: Logicamente sempre cabe mais alguma coisa

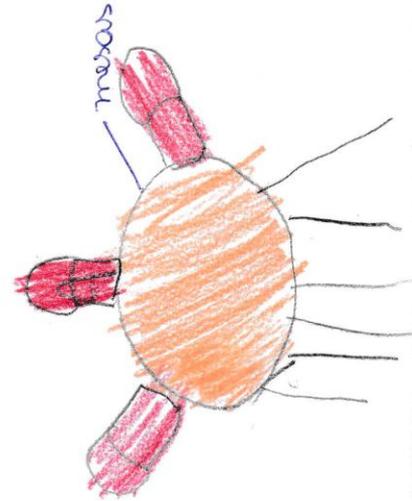
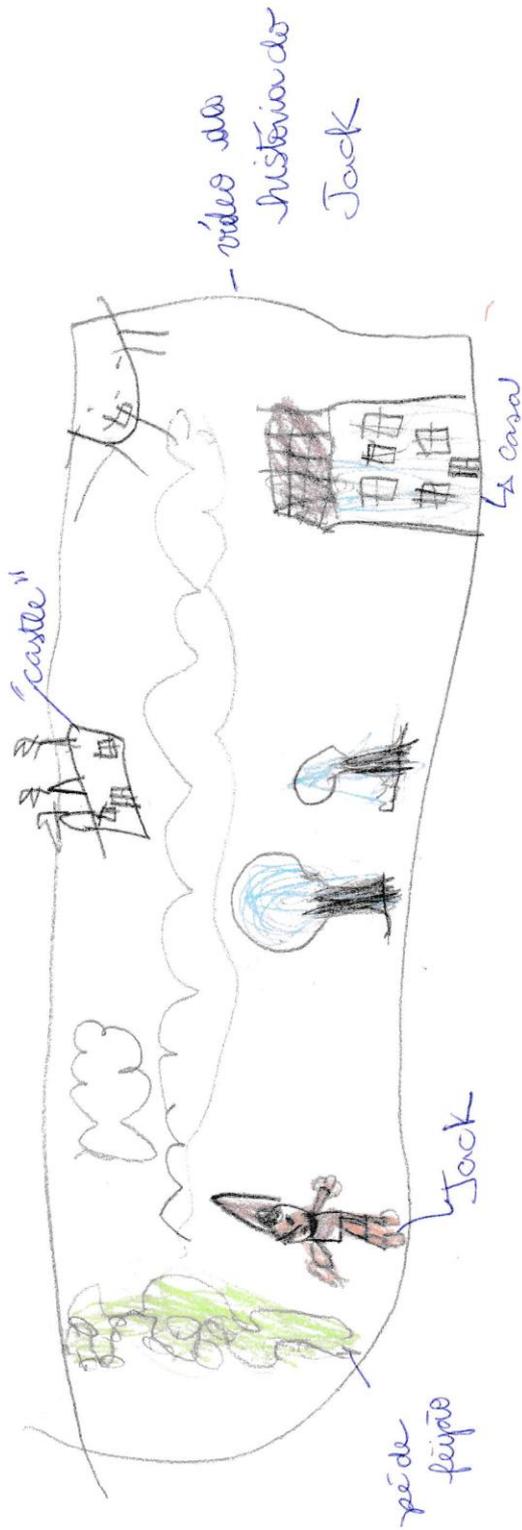
PP: É, eu acho

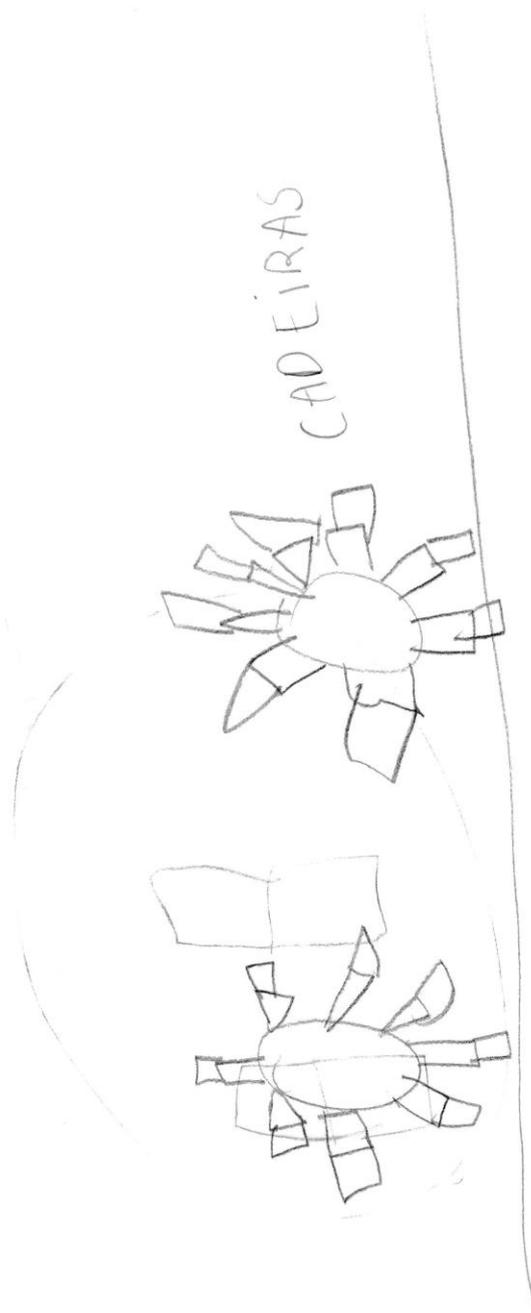
J: Se eu não consegui visualizar

PP: Tá bom, J., muito obrigada!!

J: Muito de nada !!

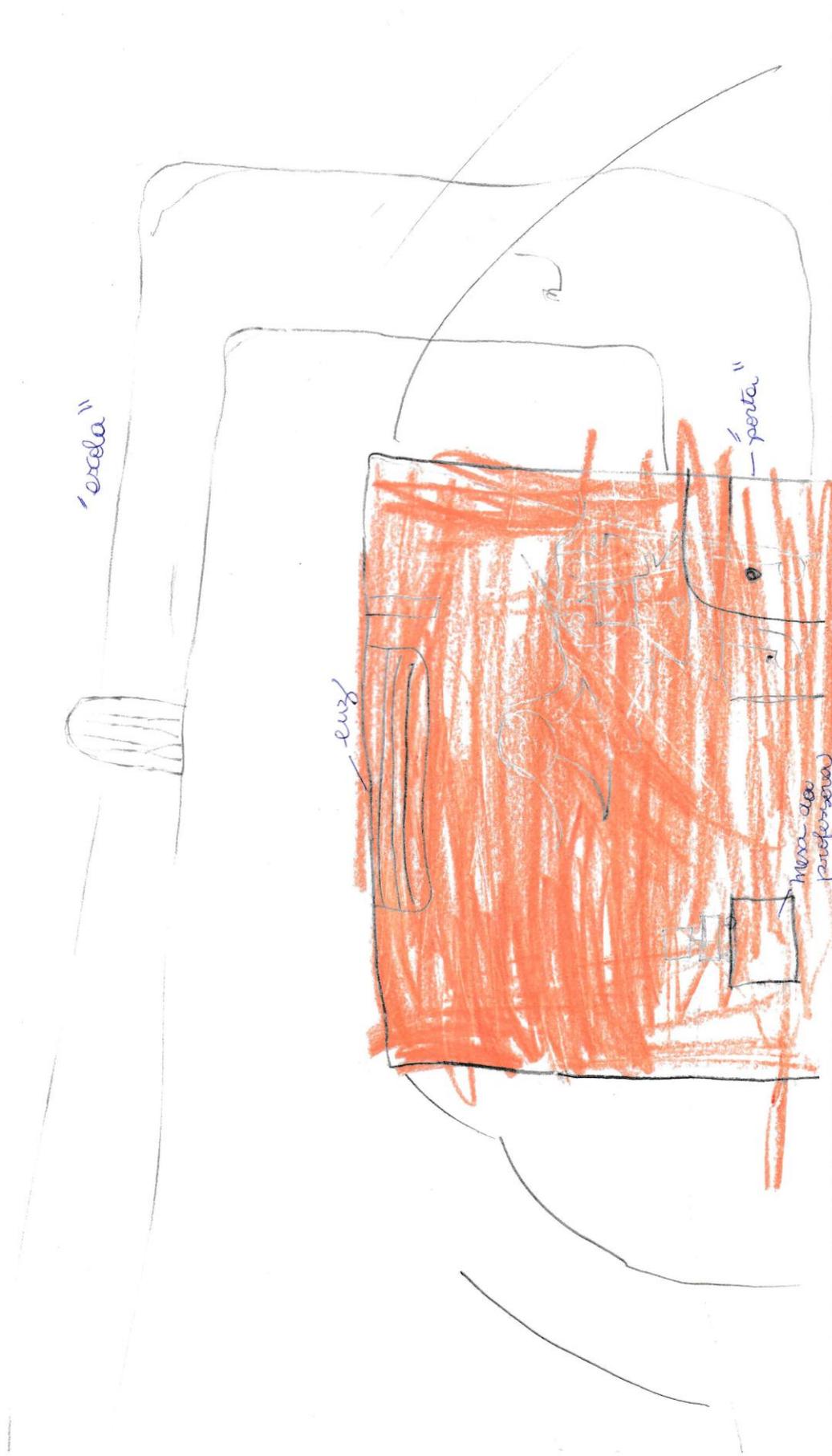
HOW IS THE ENGLISH CLASS?



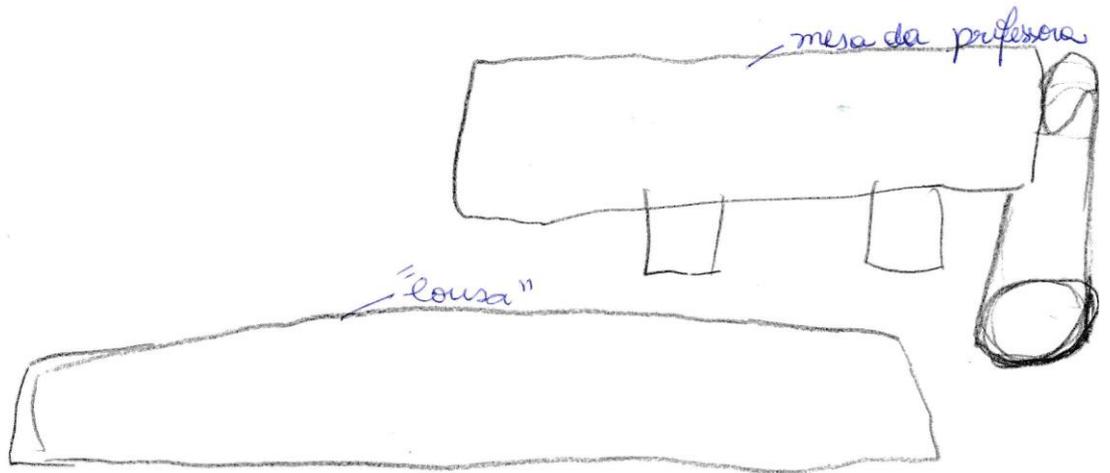
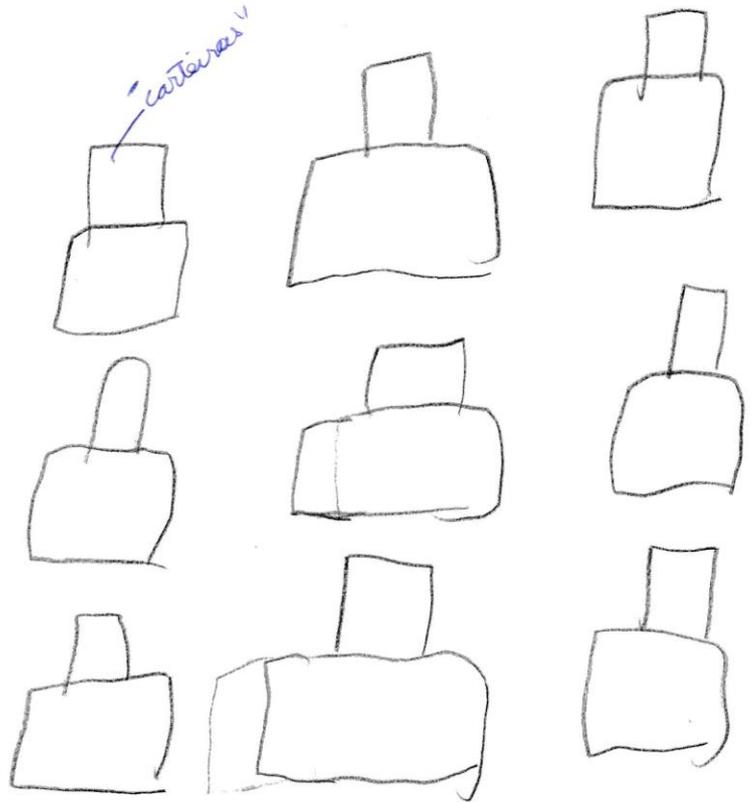
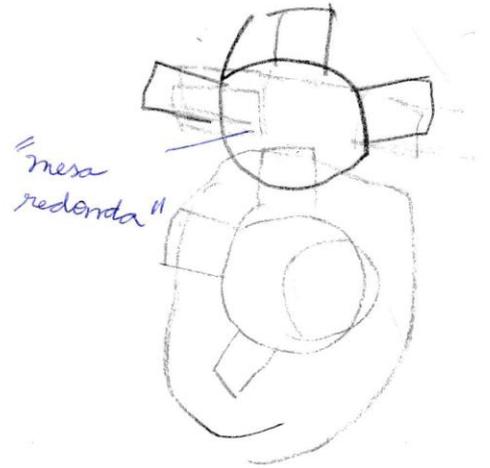


JOÃO
LUCAS

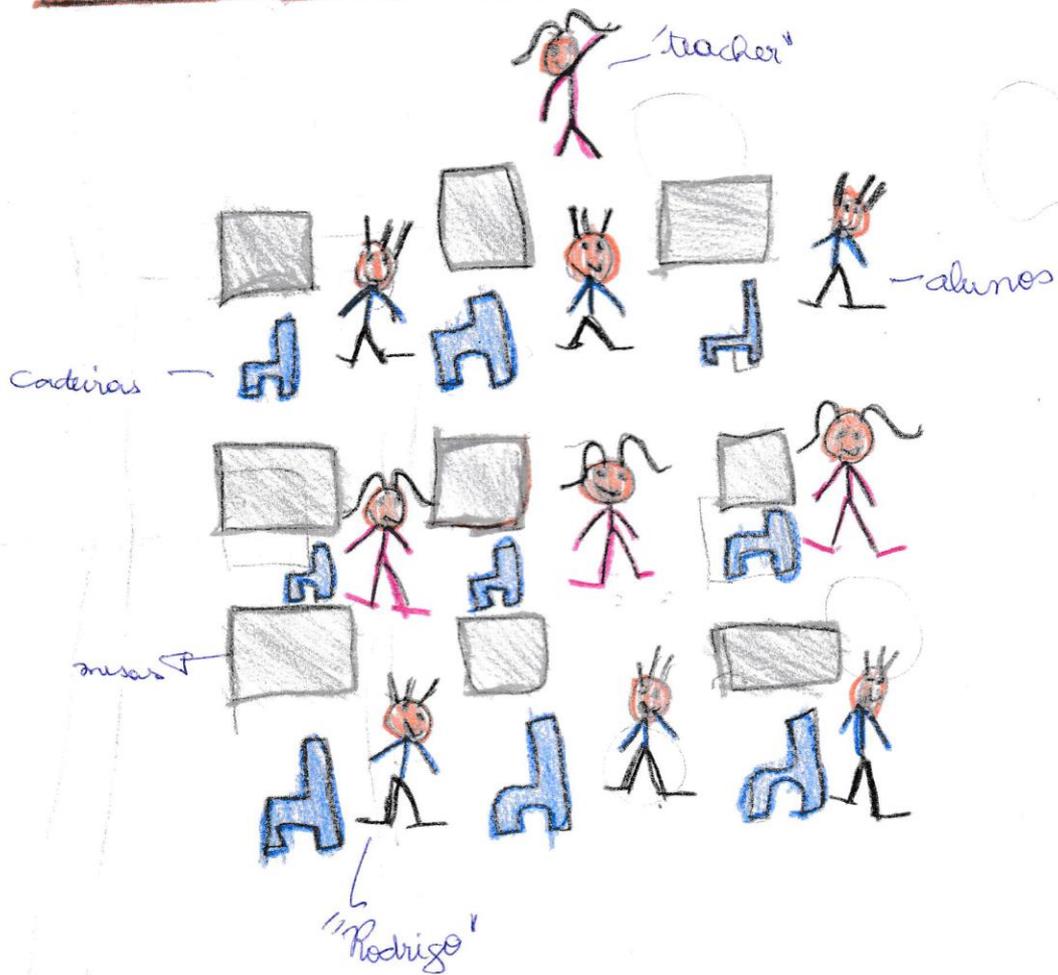
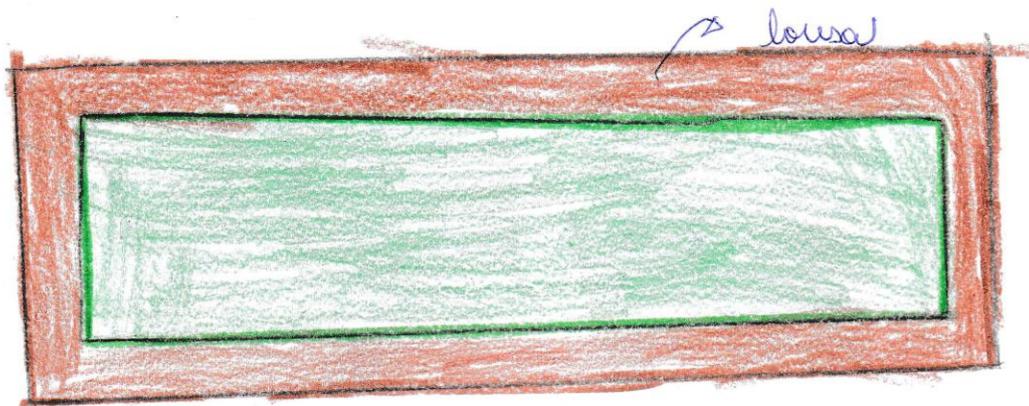
HOW IS THE ENGLISH CLASS?



HOW IS THE ENGLISH CLASS?



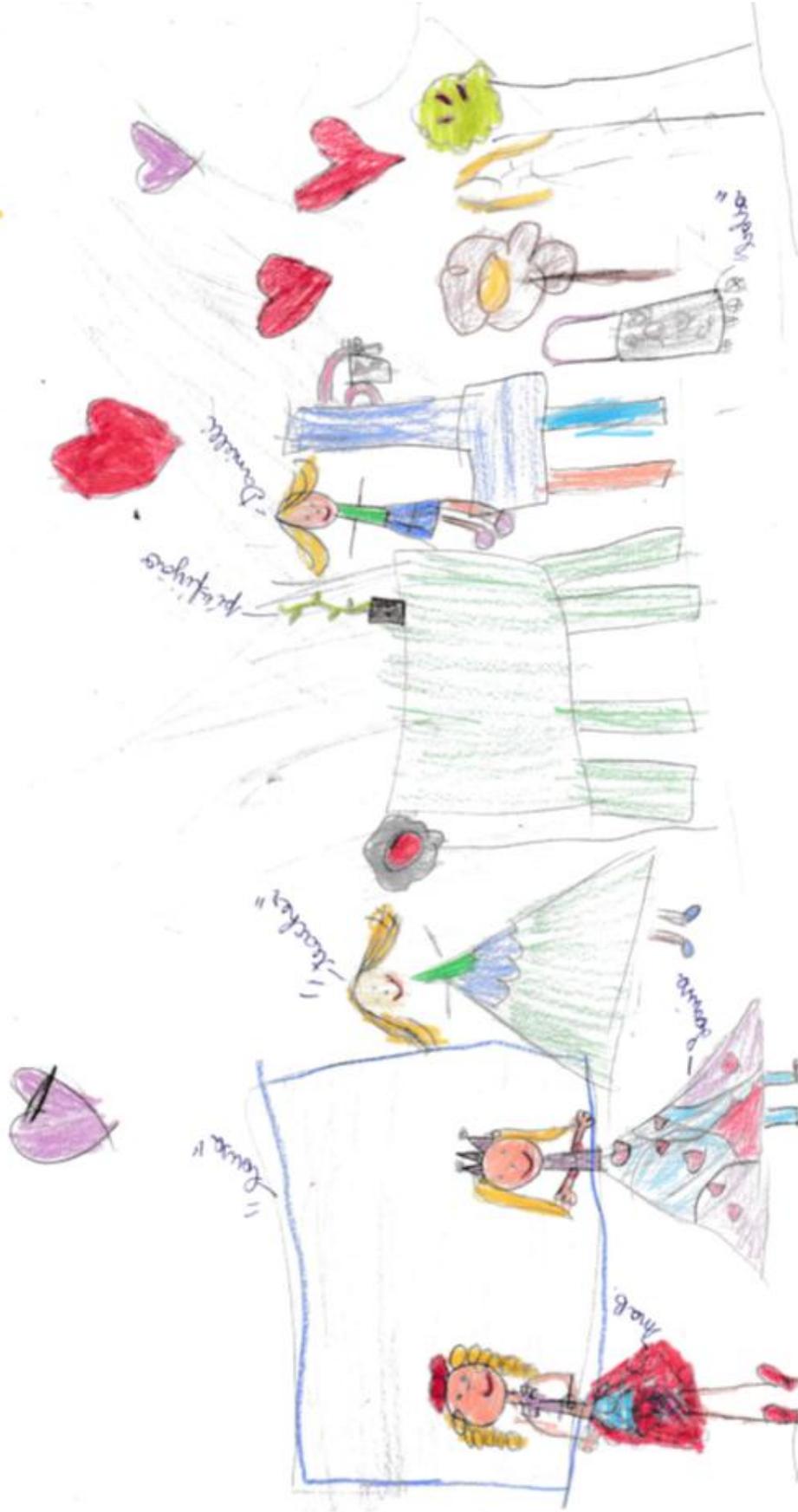
HOW IS THE ENGLISH CLASS?



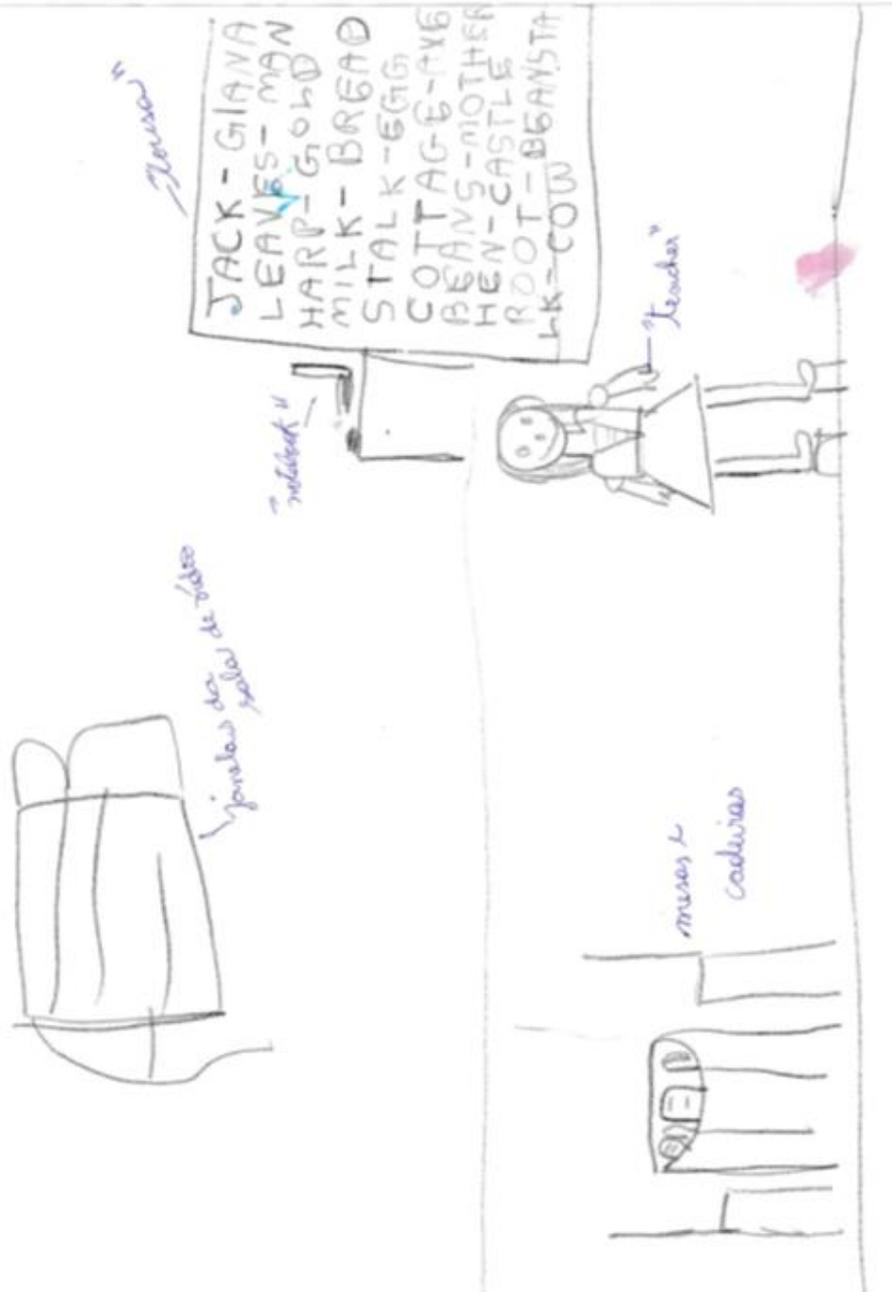
HOW IS THE ENGLISH CLASS?



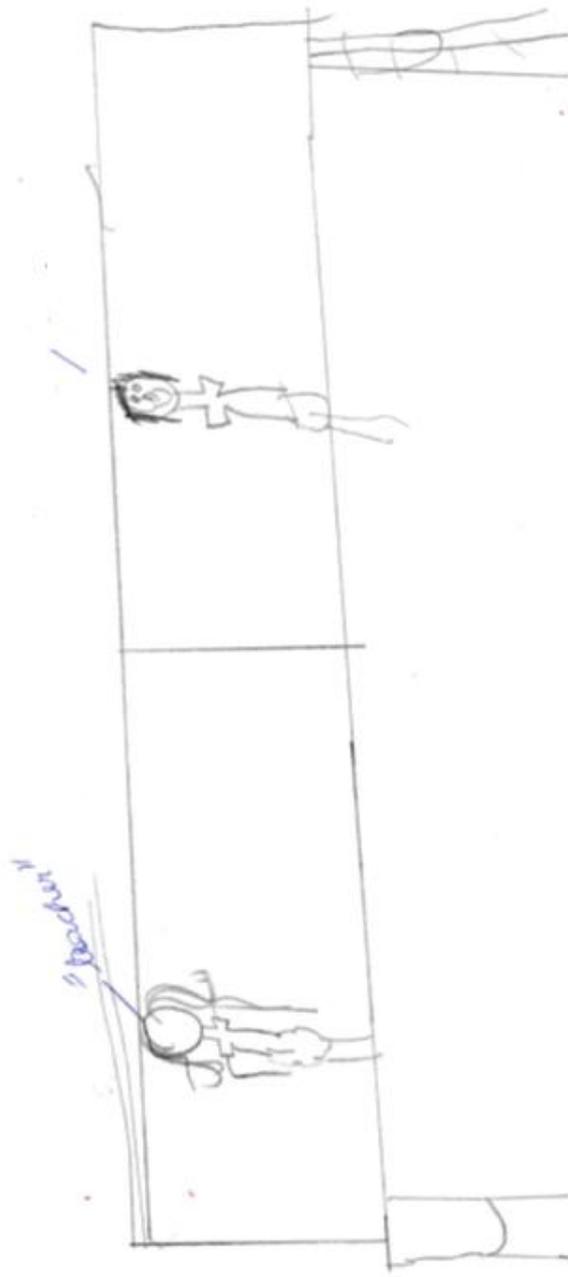
How is THE ENGLISH CLASS?



COMO É A AULA DE INGLÊS?
HOW IS THE ENGLISH CLASS?



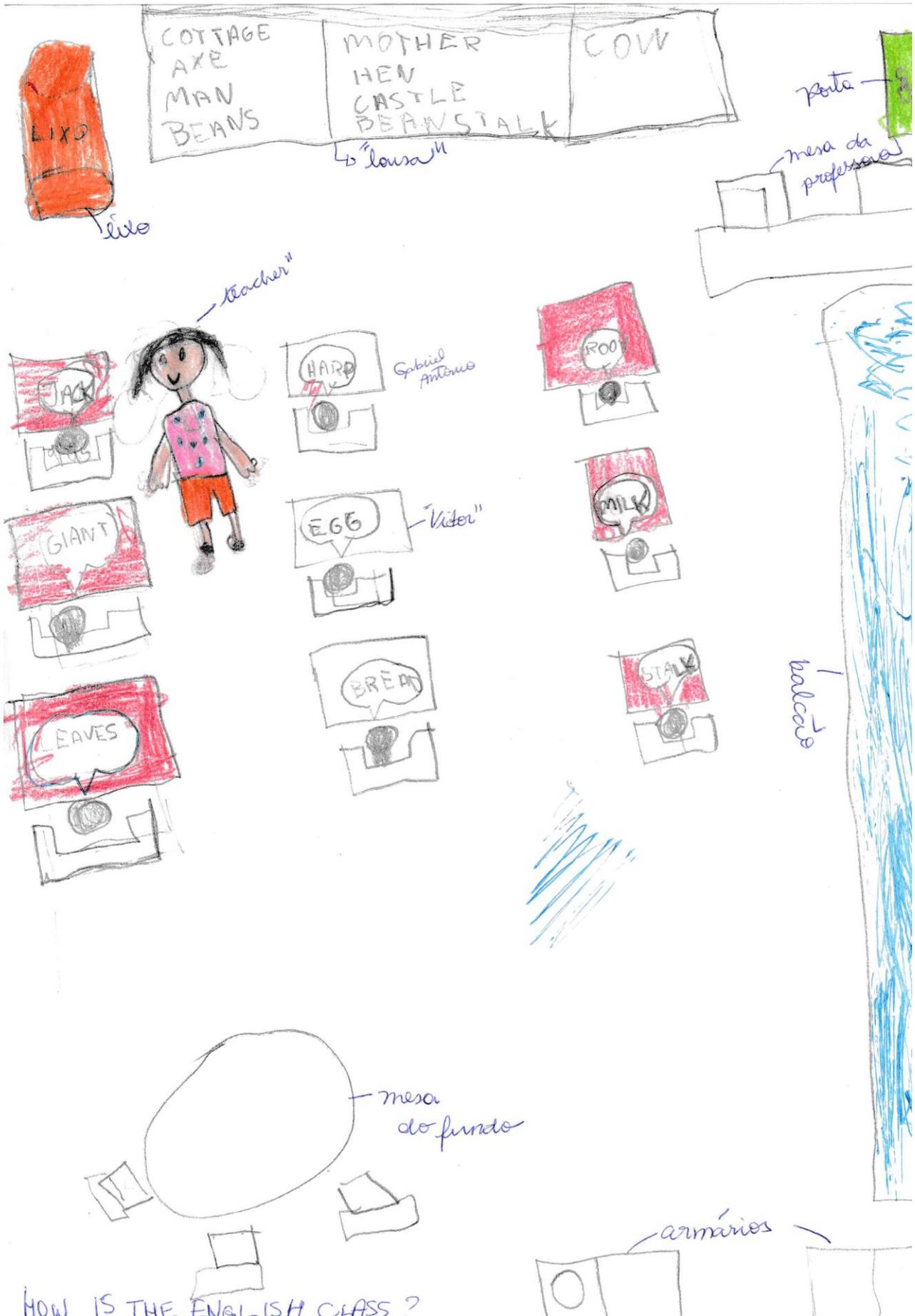
HOW IS THE ENGLISH CLASS?
COMO É A AULA DE INGLÊS?



HOW IS THE ENGLISH CLASS?

LEGAL





HOW IS THE ENGLISH CLASS?



BREAD

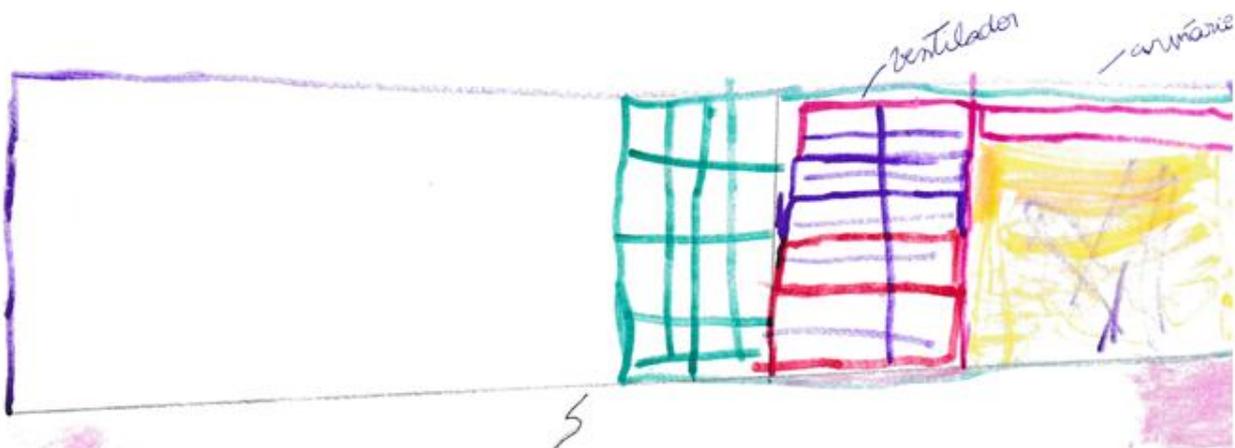
não lembro
porque é
copiar do
flashcard



"sol"



"pão"



ventilador

armário

EGG

"ovo de
coelho"

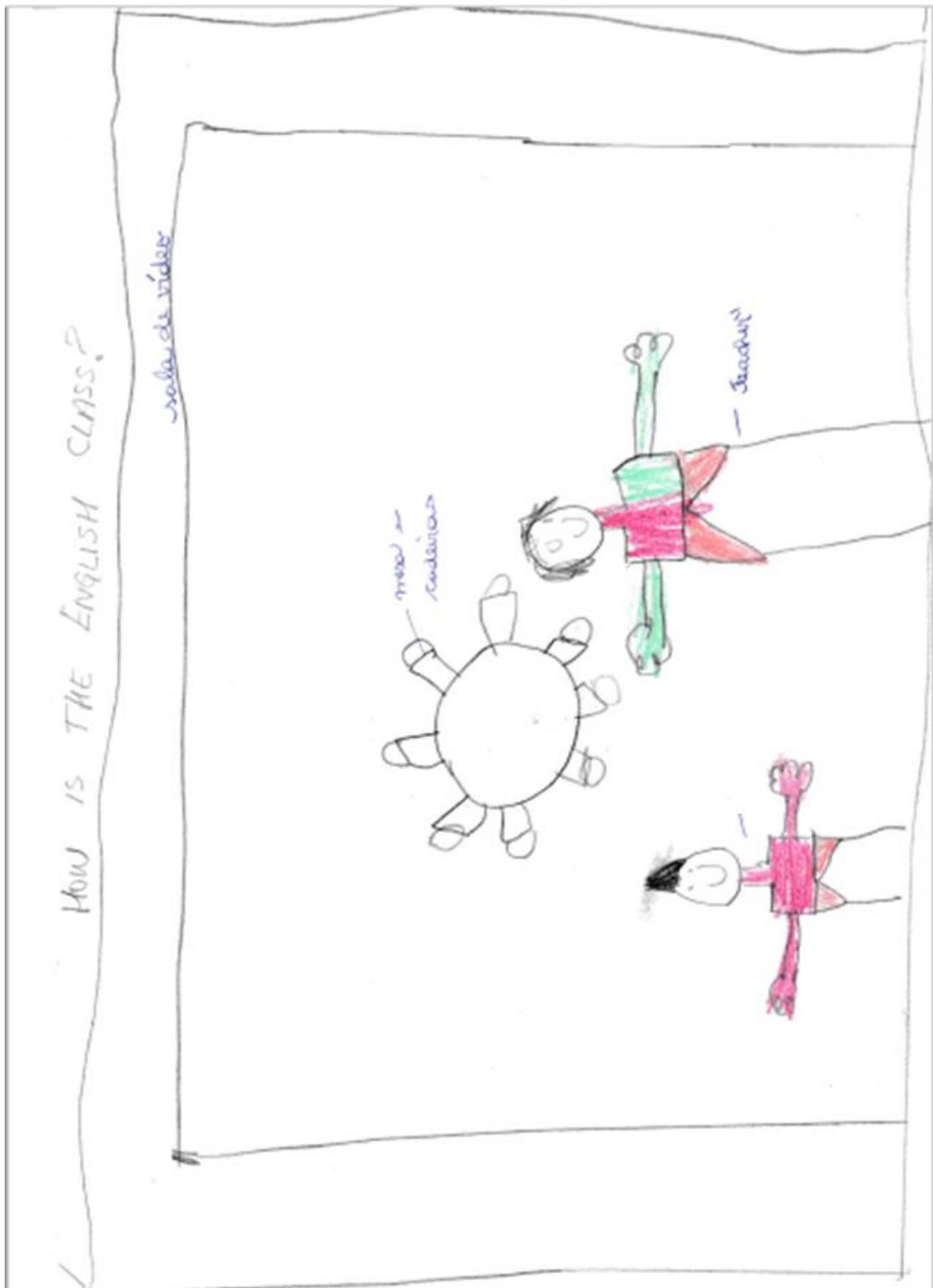


"caixa de figos
da
"



teacher"





HOW IS THE ENGLISH CLASS?



APÊNDICE 10 - CRITÉRIOS DE TAREFAS DO MATERIAL *FAIRY TALES*

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Critérios Indicadores de tarefas	Objetivo específico	Processo cognitivo	Resultado, completude	Foco no sentido	Autenticidade (mundo real)	LE em uso (sentido pragmático)	Um das 4 habilidades	Plano estruturado (parte de um trabalho/ação)	É tarefa?
Unit 1 P I B									
1	X	X	X	X	-	-	X	X	S
2	X	X	X	X	-	-	X	X	S
3	X	X	X	X	X	-	X	X	S
4	X	X	X	X	-	-	X	X	S
5	X	X	X	X	X	X	X	X	S
6	X	X	X	X	-	-	X	X	S
7	X	X	X	X	X	X	X	X	S
8	X	-	X	X	X	-	X	X	S
9	X	X	X	X	-	X	X	X	S
10	X	X	X	X	X	-	X	X	S
11	X	X	X	X	X	X	X	X	S
12	X	-	X	X	X	-	X	X	S
ET 1	X	X	X	X	X	-	-	X	S
13	X	X	X	X	-	X	X	X	S
14	X	X	X	X	-	X	X	X	S
15	X	-	X	X	-	-	X	X	S
16	X	X	X	X	-	X	X	X	S
17	X	X	X	X	X	-	X	X	S
18	X	X	X	X	X	-	X	X	S
19	X	X	X	X	X	-	-	X	S
20	X	-	X	X	X	-	-	X	S
21 – at.l	X	-	X	-	-	-	-	X	N
22	X	X	X	X	-	-	X	X	S
23	X	X	X	X	-	-	X	X	S
24	X	-	X	X	X	-	X	X	S
25	X	X	X	X	X	X	X	X	S
26	X	X	X	X	-	X	X	X	S
27	X	X	X	X	-	-	-	X	S
28	X	X	X	X	-	-	X	X	S
29	X	X	X	X	-	X	X	X	S
Unit 2 J A B									
1	X	X	X	X	-	-	X	X	S
2	X	X	X	X	-	-	X	X	S
3	X	X	X	X	X	-	X	X	S
4	X	X	X	X	X	-	X	X	S
5	X	X	X	X	-	-	X	X	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	

Crítéri os Indicad ores de tarefas	Objeti vo especí fico	Proce sso cognit ivo	Resulta do, comple tude	Foco no sentid o	Autent idade (mund o real)	LE em uso (senti do prag mátic o)	Um as das 4 habili dades	Plano estrutu rado (parte de um trabalh o/ação	É tarefa?
6	X	-	X	X	-	-	X	X	S
7	X	X	X	X	X	-	-	X	S
8	X	X	X	X	-	-	X	X	S
9	X	X	X	-	X	X	X	X	S
10	X	X	X	X	X	-	-	X	S
11 at.l	X	-	X	-	-	-	-	X	N
12	X	X	X	X	X	-	X	X	S
13	X	X	X	X	X	X	X	X	S
14	X	-	X	X	X	-	X	X	S
15	X	X	X	X	-	-	X	X	S
16	X	-	X	X	X	X	X	X	S
17	X	X	X	X	-	X	X	X	S
18 – Ex.	X	X	X	-	-	-	X	X	N
19	X	X	X	X	-	-	X	X	S
20	X	X	X	X	-	-	X	X	S
21	X	X	X	X	-	-	X	X	S
22 act.	X	X	X	-	-	-	-	X	N
23 ex.	X	-	X	-	-	-	X	X	N
24	X	X	X	X	X	-	-	X	S
25	X	X	X	X	-	-	X	X	S
26	X	X	X	X	-	-	X	X	S
27	X	X	X	X	-	-	X	X	S
28	X	X	X	X	X	-	-	X	S
29	X	-	X	X	X	-	X	X	S
30	X	X	X	X	X	X	X	X	S
31	X	X	X	X	-	-	X	X	S
32	X	X	X	X	-	-	-	X	S
33	X	X	X	X	-	X	X	X	S
34	X	X	X	X	X	-	-	X	S
35	X	X	X	X	X	-	-	X	S
UNIT 3 3 L P									
1	X	X	X	X	-	X	X	X	S
2	X	X	X	X	X	X	X	X	S
3 – ex.	-	-	X	-	-	-	-	X	N
4 – ex.	-	X	X	-	-	-	-	X	N
5	X	X	X	X	X	-	-	X	S
6	X	X	X	X	-	-	X	X	S
7	X	X	X	X	-	-	X	X	S
8	X	X	X	X	-	-	X	X	S
9-step 1	X	-	X	X	-	-	X	X	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	

Crítéri os Indicad ores de tarefas	Objeti vo especí fico	Proce sso cognit ivo	Resulta do, comple tude	Foco no sentid o	Autent icidade (mund o real)	LE em uso (senti do prag mátic o)	Um as das 4 habili dades	Plano estrutu rado (parte de um trabalh o/ação	É tarefa?
9-step2	X	-	X	X	-	-	X	X	S
9-step3	X	X	X	X	-	X	X	X	S
10	X	X	X	X	-	-	-	X	S
11-at.1	X	-	X	-	-	-	-	X	N
12	X	X	X	X	-	-	X	X	S
13	X	X	X	X	-	-	X	X	S
14	X	-	X	X	X	-	-	X	S
15	X	X	X	X	-	-	X	X	S
16 at.1	X	-	X	-	-	-	-	X	N
17	X	X	X	X	X	X	X	X	S
18	X	X	X	X	X	-	-	X	S
19	X	X	X	X	X	X	X	X	S
20	X	X	X	X	-	X	X	X	S
21	X	X	X	X	X	-	-	X	S
22	X	X	X	X	-	X	X	X	S
23	X	X	X	X	-	-	X	X	S
24	X	X	X	X	-	-	X	X	S
25-at. 1	X	-	X	-	-	-	-	X	N
Total: 90 tarefas									

APÊNDICE 11 – HABILIDADES NAS TAREFAS DO MATERIAL *FAIRY TALES*

Habilidade /Tarefas	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	DESENHO	Total de habilidades
1. PIB						
1	-	-	-	X		1
2	-	-	X	X		2
3	-	-	-	X	X	2
4	-	-	X	X		2
5	-	-	-	X	X	2
6	-	-	X	X		2
7	-	-	-	-	X	1
8		-	-	X		1
9	-	-	X	X		2
10	-	-	X	X		2
11	X	X	X	X		4
12	-	-	X	X		2
EXTRA	-	-	-	-	X	1
13	X	-	X	X		3
14	-	-	X	X		2
15	-	-	X	X		2
16	-	-	X	X		2
17	-	-	-	X	X	2
18	-	-	X	X		2
19	-	-	X	-		1
20	-	-	-	-	X	1
21	-	-	X	-		1
22	-	-	X	X		2
23	-	-	X	X		2
24	-	-	X	X		2
25	-	-	X	X	X	3
26	-	-	-	X		1
27	-	-	X	X		2
28	-	-	X	X		2
29	-	-	X	X		2
Total:						
30						
2. J A B						
1	-	-	X	-		1
2	-	-	X	X		2
3	-	-	X	X		2
4	-	-	-	X	X	2
5	-	-	X	X		2
6	-	-	X	X		2
7	-	-	-	-	X	1
8	-	-	X	X		2
9	-	-	X	X	X	3
10	-	-	X	X	X	3
11	-	-	-	-	X	1

Habilidade /Tarefas	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	DESENHO	Total de habilidades
12	-	-	X	X		2
13	-	-	X	X		2
14	-	-	X	X		2
15	-	-	X	X		2
16	-	-	-	X		1
17	-	-	X	X		2
18	-	-	-	X		1
19	-	-	-	X		1
20	-	-	X	X		2
21	-	-	X	X		2
22	-	-	-	X		1
23	-	-	-	X		1
24	-	-	-	-	X	1
25	-	-	X	X		2
26	-	-	X	X		2
27	-	-	X	X		2
28	-	-	-	X	X	2
29	-	-	-	X		1
30	X	X	X	X		4
31	-	-	X	X		2
32	-	-	X	-		1
33	-	-	-	X		1
34	-	-	X	-		1
35	X	-	-	-	X	1
Total: 35						
3. T L P						
1	-	-	-	X		1
2	X	X	X	X		4
3	-	-	X	X		2
4	-	-	X	X		2
5	-	-	X	-	X	2
6	-	-	X	X		2
7	-	-	X	-		1
8	-	-	X	-		1
9						
Passo 1	-	-	X	X		2
Passo 2	-	-	X	X		2
Passo 3	X	X	-	X		3
10	-	-	X	X		2
11	-	-	-	-	-	0
12	-	-	X	X		2
13	-	-	X	X		1
14	-	-	-	-	X	2
15	-	-	X	X		2
16	-	-	X	X		2
17	-	-	-	X		1
18	-	-	-	-	X	1

Habilidades /Tarefas	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	DESENHO	Total de habilidades
19	X	X	X	X		4
20	X	-	-	-	X	2
21	-	-	X	-	X	1
22	-	-	X	X		2
23	X	-	-	-	X	2
24	-	-	X	X		2
25	-	-	X			1
Total: 27						
TOTAL : 92 tarefas	9	5	62	83	21	

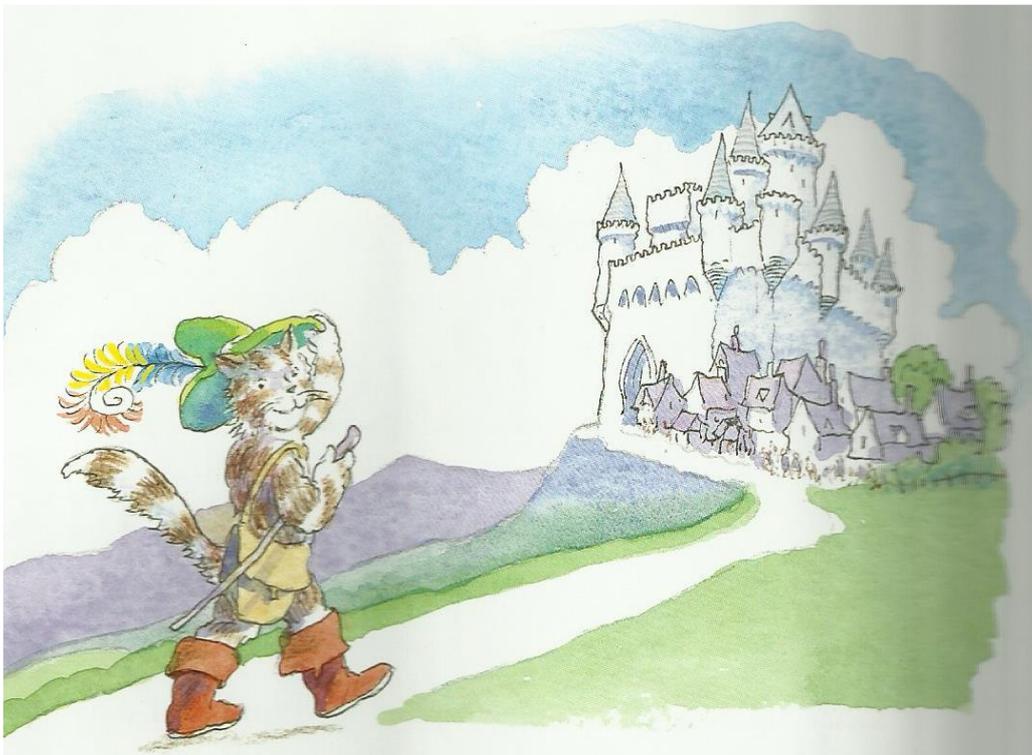
UNIT 1

PUSS IN BOOTS

CHARLES PERRAULT

Objetivos gerais da unidade: entender a história como um todo, refletir sobre como tratar animais de estimação; identificar as mentiras que o gato contou, produzir um livrinho em inglês contando a história.

LOOK AT THE IMAGE



WHO IS THIS CAT? HAVE YOU HEARD OF HIM?

PAY ATTENTION TO THE PART OF THE STORY THAT YOUR TEACHER WILL TELL YOU:

PART 1

Objetivos: Identificar o que cada um dos filhos herdou do pai; observar a estrutura da família de Peter; entender a importância de ter um nome; identificar seu próprio animal de estimação; identificar a própria estrutura familiar; identificar o que os animais conseguem e não conseguem fazer; dizer quais vegetais gosta de comer.



ABOUT THE STORY

TASK 1 - LET US LOOK AT THE THREE BROTHERS... CIRCLE THEM AT THE PICTURE.



ABOUT THE STORY

TASK 2- WHO GOT WHAT? THE THREE SONS GOT ONE THING EACH ONE FROM THEIR FATHER'S INHERITANCE. MATCH THEM:



THE OLDEST SON



DONKEY



THE MIDDLE SON



PUSS



THE YOUNGEST SON



MILL



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 3. LET US NAME THE MILLER'S SON... HE WILL BE *PETER* FROM NOW ON... AND YOUR NAME? WHAT IS IT? WRITE IT DOWN HERE. HOW MANY LETTERS ARE THERE IN IT?

NOW DRAW YOURSELF!

ABOUT THE STORY

TASK 4. THERE IS A FAMILY STARTING THIS STORY... CIRCLE THE PEOPLE OF PETER'S FAMILY.



FATHER



MOTHER



SON



DAUGHTER



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 5. AND ABOUT YOUR FAMILY, HOW IS IT? DRAW IT AND IDENTIFY ALL THE RELATIONS. YOU CAN WRITE THEIR NAMES, TOO.

OUT THERE...



TASK 6. PETER GOT A CAT FROM HIS FATHER, THE PUSS. HE CAN TALK. BUT HE IS A MAGICAL CAT. AND ABOUT THE OTHER ANIMALS, CAN THEY TALK? WHAT ACTIONS CAN/ CANNOT ANIMALS DO? CUT OUT THE PICTURES AND STICK THEM AT THE CHART.

  YES	  NO



RUN



READ



TALK



SLEEP



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 7. DO YOU HAVE ANY PETS? WHICH ONE(S)? WHAT COLOR IS IT/ARE THEY?
DRAW IT/THEM. SAY HIS/ HER COLOR.

A large empty rectangular box with a black border, intended for drawing and writing.

EXTRA

TASK 8 – PUSS HAVE CAUGHT A RABBIT TO GIVE TO THE KING. RABBITS LIKE LETTUCE AND OTHER VEGETABLES. AND YOU? DO YOU LIKE VEGETABLES? CIRCLE THE VEGETABLES YOU LIKE TO EAT.



LETTUCE



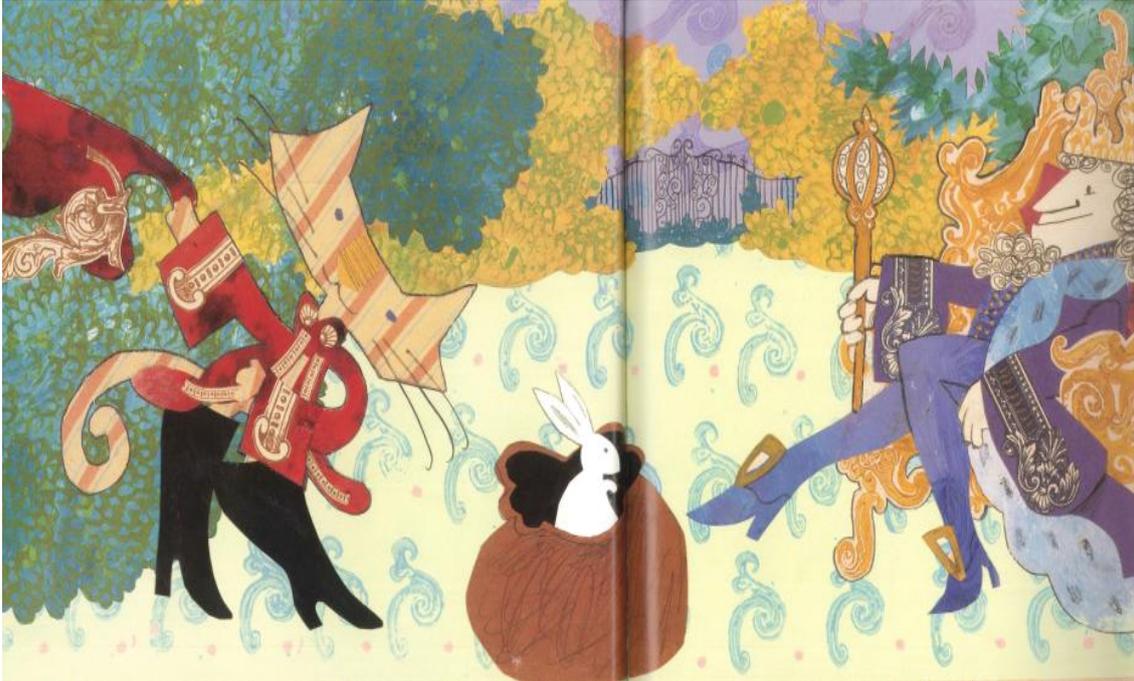
TOMATO



CARROT

PART 2

OBJETIVOS: Identificar onde a história acontece e sobre o formato de construção em que os personagens moram; onde a própria criança e seus amigos moram; diferenciar animais carnívoros de herbívoros; dizer que atividades consegue ou não realizar.



PAY ATTENTION TO THE STORY THAT THE TEACHER WILL TELL YOU.

ABOUT THE STORY

TASK 9. WHERE DOES THE STORY HAPPEN? CIRCLE THE CORRECT ANSWER AND TELL YOUR PARTNER:



COUNTRYSIDE



CITY

TASK 10. PEOPLE LIVE IN DIFFERENT BUILDINGS. THE KING LIVED IN A *CASTLE*. PETER USED TO LIVE IN A *MILL*. AND YOU, WHERE DO YOU LIVE? IN A HOUSE? IN AN APARTMENT? MATCH THEM AND DRAW YOU AND THE PLACE WHERE YOU LIVE.



PETER



CASTLE



KING



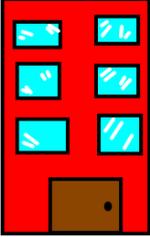
MILL

YOU



OUT THERE

TASK 11. SURVEY. ASK YOUR FRIENDS IF THEY LIVE IN A HOUSE OR IN AN APARTMENT. WRITE DOWN THEIR NAMES ON THE CHART ACCORDING TO THE PICTURES.

 <p style="text-align: center;">HOUSE</p>	 <p style="text-align: center;">APARTMENT</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

EXTRA

TASK 12 – PUSS CAN TALK, CAN THINK, HE IS VERY SMART. AND YOU, WHAT CAN YOU DO? CAN YOU SWIM? CHECK THE ACTIVITIES YOU CAN DO WITH **V**



SWIM
()



DANCE
()



DO A CARTWHEEL
()



READ
()



HOP
()



SNAP YOUR FINGERS
()

EXTRA TASK 1 – THE CAT TOLD THE KING A LIE TO HELP PETER... DRAW THE SITUATION.

TASK 13. LET'S ORGANIZE A CHART ABOUT YOUR CLASSMATES'S ABILITIES. WHAT CAN THEY DO? RAISE YOUR HANDS WHEN THE TEACHER ASKS. WHEN SHE FINISHES, MAKE NOTES DOWN HERE (WRITE DOWN THE NUMBERS OF STUDENTS).

 SWIM	 DANCE	 DO A CARTWHEEL	 READ	 HOP	 SNAP YOUR FINGERS
---	--	--	---	---	---

PART 3

Objetivos: Identificar quem é rico e pobre na história; analisar se temos no Brasil rei ou presidente; identificar fatos verdadeiros e falsos sobre a história; identificar o melhor amigo; refletir sobre atitudes boas e más para com os animais; refletir sobre outras histórias de amizade entre humanos e animais; fazer um gato de botas de dedochê.

LET US WATCH A VIDEO WITH THE STORY... PAY ATTENTION!



VIDEO – PUSS IN BOOTS



ABOUT THE STORY

TASK 14. THE AUTHOR OF THIS STORY, CHARLES PERRAULT, WAS FRENCH. AT THAT TIME, FRANCE WAS A COUNTRY WITH VERY POOR AND VERY RICH PEOPLE. WHO IS RICH AND WHO IS POOR IN THIS STORY? WRITE **R** FOR RICH AND **P** FOR POOR.

THE PRINCESS

PUSS

THE KING

PETER



OUT THERE

TASK 15. PETER WAS INTRODUCED TO THE KING... IN BRAZIL, CAN WE FIND A KING? OR A PRESIDENT? CIRCLE THE CORRECT ANSWER:



PRESIDENT



KING

ABOUT THE STORY

TASK 16 - THE CAT HAS INVENTED ANOTHER LIE TO HELP HIS FRIEND... WRITE DOWN **T**

FOR THE SENTENCES THAT ARE TRUE AND **F** FOR THE FALSE ONES:

1. PETER IS A PRESIDENT. _____
2. THE CAT IS INTELLIGENT. _____
3. THERE IS A KING IN BRAZIL. _____
4. PUSS IS BLACK. _____
5. LIONS EAT MEAT. _____

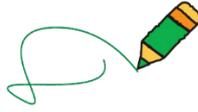


YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 17. LET US TALK ABOUT FRIENDSHIP... PUSS IS PETER'S BEST FRIEND. WHAT IS YOUR BEST FRIEND'S NAME? WRITE IT DOWN AND DRAW HIM/HER.

EXTRA



TASK 18. PUSS WAS PETER'S PET. LET US THINK OF HOW TO BEHAVE WITH YOUR PET. MAKE A CHECK (✓) AT THE GOOD ATTITUDES TOWARDS THE PETS AND MAKE AN X (X) AT THE BAD ATTITUDES:



() TO EAT TOGETHER



() TO EAT IT UP



() TO CARESS IT



() TO PUT CLOTHES ON IT



() TO ADMIRE IT



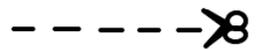
() TO TAKE IT FOR A WALK



() TO SLEEP TOGETHER

TASK 19. BASED ON THE PREVIOUS ACTIVITY, LET'S ORGANISE A CHART WITH THE RESULTS. YOU HAVE TO CUT OUT THE PICTURES AND STICK THEM ACCORDING TO YOUR OPINION.

<p>GOOD ATTITUDES  YES</p>	<p>BAD ATTITUDES  NO</p>



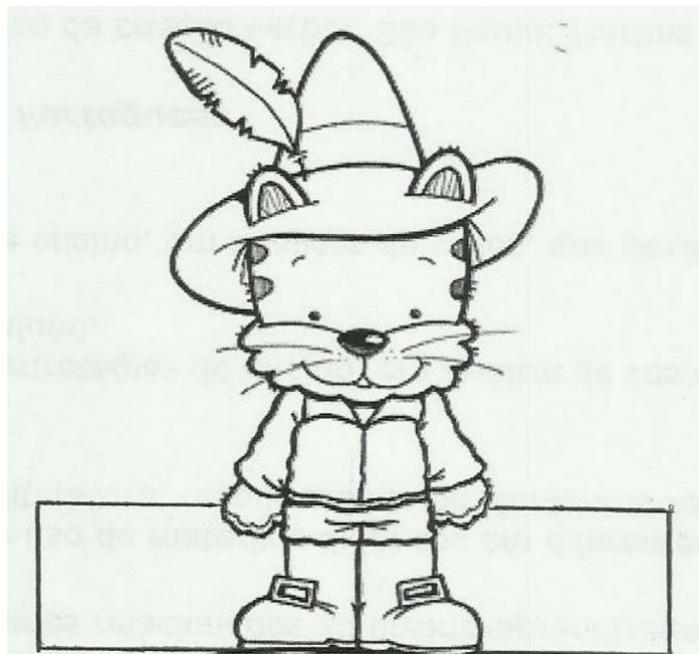


OUT THERE

TASK 20 - PUSS AND PETER ARE VERY CLOSE FRIENDS. DO YOU REMEMBER OTHER STORIES IN WHICH THE HERO HAS A PET? WHICH ONES? CHOOSE ONE AND DRAW THE CHARACTERS.

EXTRA

ACTIVITY 21 - LET US MAKE A PUSS IN BOOTS!!! CUT OUT THE FRAME AND FOLLOW THE TEACHER'S INSTRUCTIONS. ----- ✂



PART 4

Objetivos: enumerar quantas mentiras o gato contou; colocá-las em ordem cronológica; dizer se tem medo ou não de ogros; lembrar de outras histórias que trazem esses seres; analisar quem é inteligente e quem é estúpido na história; organizo uma cadeia alimentar com os animais da história; colocar a história em ordem; organizar um livrinho contando a história toda.



ABOUT THE STORY

TASK 22 – HOW MANY LIES DID PUSS IN BOOTS TELL TO HELP PETER?

() 2 () 3 () 4 () 5

TASK 23 - PUT PUSS'S LIES IN CHRONOLOGICAL ORDER, WRITING THE NUMBERS FROM **1** TO **4**:



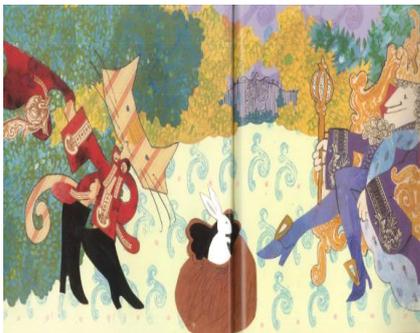
()

PEASANTS SAYING ALL THE LANDS WERE MARQUIS'S.



()

IT IS NOT THE OGRE'S CASTLE, BUT IT IS THE MARQUIS'S CASTLE.



()

PUSS TAKING GIFTS TO THE KING ON BEHALF OF MARQUIS OF CARABAS



()

THE MARQUIS WAS ROBBED WHILE SWIMMING IN THE RIVER



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 24 - THIS IS THE PART THAT PUSS HAD THE MOST BRILLIANT IDEA... TO DESTROY THE OGRE AND HELP PETER. HOW DO YOU FEEL ABOUT OGRES? CIRCLE THE BEST ANSWER FOR YOU.



I AM BRAVE



I AM SCARED

EXTRA 

TASK 25 - THERE ARE OTHER STORIES THAT BRING OGRES. DO YOU REMEMBER OF ANY OTHER? WRITE ITS NAME IF YOU CAN AND DRAW IT.

EXTRA



TASK 26 - OGRES ARE USUALLY STUPID, BESIDES HUGE AND SCARY. LABEL THE CHARACTERS, IF THEY ARE *INTELLIGENT* OR *STUPID*.



OUT THERE



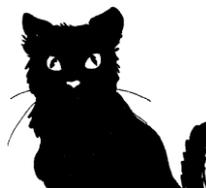
TASK 27 - LET US THINK ABOUT THE CAT EATING THE MOUSE. WHICH ANIMAL DOES NOT LIKE CATS? AND WHICH ANIMAL COULD EAT THE DOG? COMPLETE THE IMAGINARY FOOD CHAIN. CUT OUT AND STICK THEM ON THE CORRECT ORDER.



CORN → _____ → _____ → _____ → _____



LION



PUSS



DOG



MOUSE

ABOUT THE STORY

TASK 28 - NOW LET US PUT THE STORY IN THE RIGHT ORDER. WRITE DOWN THE NUMBERS FROM **1** TO **6**:



PUSS MEETS THE KING.

()



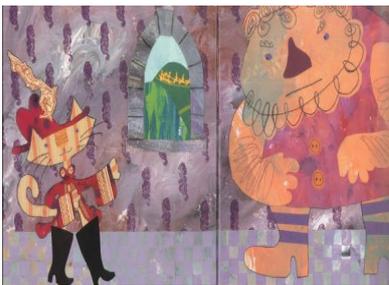
PUSS TALKS TO PEASANTS.

()



PUSS GETS BOOTS.

()



PUSS MEETS THE OGRE.

()



THEY LIVE HAPPILY EVER AFTER.

()



THEY MEET AT THE RIVER.

()



PROJECT WORK



TASK 29 – LET US WRITE A BOOK!!! WE WILL NEED 4 SHEETS OF PAPER. FOLLOW THE TEACHER'S INSTRUCTIONS.



FOLD THE SHEETS OF PAPER



JOIN THEM TOGETHER LIKE A BOOK

NOW IT IS TIME TO DRAW AND WRITE!!!

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS:

Gato de botas indo ao castelo: FOREMAN, Michael. Classic fairy tales. New York: Sterling Publishing Co., 2005, p. 90.

menino - http://portalsementinhakids.com/wp-content/uploads/2009/03/vestir_menino_colorido.jpg, acesso em 09/03/15.

gato - <http://pixgood.com/gato-desenho-colorido.html>, acesso em 30/01/15

moinho - <http://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photography-windmill-image15284047>, acesso em 09/03/15.

burro - <http://www.thinkstockphotos.com.pt/image/ilustra%3%a7%c3%a3o-de-arquivo-animal-set/164454720>, acesso em 09/03/15.

menina e cachorro lambendo sorvete - <http://blog.meuamigopet.com.br/blog/index.php/2012/04/05/qual-e-o-melhor-pet-para-seu-filho/>, acesso em 22/10/2014

gato sendo acarinhado - <http://1.bp.blogspot.com/-cvkjk8e5upc/uhnkl2k3bi/aaaaaaaadec/gjpusrdear4/s1600/gato+recebendo+carinho.jpg>, acesso em 22/10/2014

menina pondo o cachorro na boca- <http://www.portalteia.com/wp-content/uploads/2014/03/cao-bebe-juntos.jpg>, acesso em 22/10/2014

cachorro com roupas - <http://www.portalteia.com/wp-content/uploads/2014/03/não-coloque-roupa-em-animais.jpg>, acesso em 22/10/2014

menina passeando com cachorro- http://jessicacachorrinhos.blogspot.com.br/2013_04_06_archive.html, acesso em 22/10/2014

menina dormindo com gato - <http://gatosminhavidablog.blogspot.com.br/2011/03/dormir-com-gatos-pode-ou-nao-pode.html>, acesso em 22/10/2014

menina com o peixe - <http://nadafragil.com.br/animais-de-estimacao-qual-o-mais-adequado-para-a-sua-familia/>, acesso em 22/10/2014

idosa <http://blogdadoutrinaespirita.blogspot.com.br/2011/09/unidade-sociedade-idosos.html>, acesso em 23/11/14

camponês http://bibliotecaeb23vilaaves.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html, acesso em 26/11/14.

camponesa <https://juhmis.wordpress.com/tag/camponesa/>, acesso em 26/11/14.

cachorro correndo http://br.freepik.com/vetores-gratis/feliz-correndo-cao_517599.htm, acesso em 23/11/2014

cachorro lendo <http://montedeadoracao.com.br/2012/02/16/pggp-37-o-pastor-do-seculo-21-parte-2/cachorro-lendo/>, acesso em 23/11/14

gato falando http://pt.clipartlogo.com/image/cat-talking-in-phone-clip-art_448170.html, acesso em 23/11/2014.

gato dormindo <http://www.meupapeldeparedegratis.net/nature/pages/sleeping-cat.asp>, acesso em 23/11/14

campo com moinho de vento, <http://en.wikipedia.org/wiki/windmill>, acesso em 23/11/14

Igreja Basílica de Araraquara <http://tomwebararaquarasp.wordpress.com/>, acesso em 23/11/14

alface <http://gothamgreens.com/our-produce/baby-butterhead-lettuce>, acesso em 25/11/14.

tomate <http://beneficiosnaturais.com.br/10-remedios-caseiros-a-base-de-tomate/>, acesso em 25/11/14.

cenoura <http://www.outramedicina.com/580/propriedades-da-cenoura-para-emagrecer>, acesso em 25/11/14

gato preto <http://jogandocomletras.wordpress.com/>, acesso em 26/11/14.

príncipe <http://galeria.colorir.com/contos-e-lendas/princesas/principe-e-princesa-pintado-por-laila-1007862.html>, acesso em 26/11/14.

camponês http://bibliotecaeb23vilaaves.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html, acesso em 26/11/14

menina virando estrela , <http://slingua.blogspot.com.br/2014/01/how-do-you-say-virar-estrela-in-english.html>, acesso em 22/12/2014

crianças dançando <http://centroespiritafec.blogspot.com.br/2013/03/festa-de-natal-das-criancas-2012.html>, acesso em 22/12/2014.

criança nadando <http://www.ciamaterna.com.br/saude/quais-os-esportes-mais-recomendados-para-cada-fase-da-infancia>, acesso em 22/12/2014.

crianças lendo <http://www.hemocord.com.br/magazine/como-estimular-o-habito-de-leitura-das-criancas/>, acesso em 22/12/2014.

crianças pulando de um pé só <http://soloinfantil.com/educacao/atividades-recreativas-para-educacao-infantil/>, acesso em 22/12/2014.

presidente: http://gartic.uol.com.br/dani_l/desenho-jogo/a-filha-do-presidente, acesso em 9/1/2015.

casa http://br.freepik.com/vetores-gratis/pequena-casa-com-jardim_375590.htm, acesso em 23/01/2015.

menino corajoso (tarefa 25) <http://educaja.com.br/2008/04/datas-comemorativas-dia-do-livro-infantil.html>, acesso em 28/01/2015.

menino medroso (tarefa 25) <http://mimoseencantodaeducacao.blogspot.com.br/2013/08/trabalhando-sentimentos-na-educacao.html>, acesso em 28/01/2015.

ogro (tarefa 26) <http://www.gpdeseños.com.br/paginas/disney/ogros.htm>, acesso em 28/01/15.

rato (tarefa 27) <http://galeria.colorir.com/animais/a-quinta/rata-subterranea-pintado-por-rato-25128.html>, acesso em 28/01/15

gato (tarefa 27) <http://galeria.colorir.com/animais/gatos/gato-pintado-por-leony-456669.html>, acesso em 28/01/15

leão <http://blogdodrmarcosobreira.blogspot.com.br/2011/03/cadeia-alimentar.html>, acesso em 28/01/15

milho http://justes2008.blogspot.com.br/2009_04_01_archive.html, acesso em 28/01/15

símbolo do “recortar” <http://gartic.uol.com.br/lollyellow/desenho-jogo/1280195614>, acesso em 28/01/15

Imagens das tarefas 23, 28 e das imagens do início de cada parte – Light, Steve. Puss in boots.

sulfite dobrada ao meio <https://paposdefilos.wordpress.com/2014/09/09/artesanato-faca-seu-proprio-caderno/>, acesso em 29/01/15

livro <https://patchcetera.wordpress.com/category/handmade/>, acesso em 29/01/15

idoso (task 4) http://japaoumnovomundo.blogspot.com.br/2012_09_01_archive.html, acesso em 30/01/15

apartamento (task 11) <http://gartic.uol.com.br/weeelll/desenho-jogo/1233635889>, acesso em 30/01/15

Cleópatra (task 14) <http://www.vemtudo.com/fotos-de-cleopatra/>, acesso em 30/01/15.

menina estalando os dedos <http://searchpp.com/how-to-teach-kids-to-share/>, acesso em 30/01/15

gato de botas (activity 21) <http://www.got-blogger.com/dibujosideiacriativa/1779971417416817106/>, acesso em 30/01/15

castelo: <http://www.how-to-draw-cartoons-online.com/cartoon-castle.html>, acesso em 6/4/2015.

holofote esquerdo <http://www.clker.com/clipart-spot-light.html>, acesso em 6/4/2015

holofote direito http://www.purrwv.org/html/spotlight_on_.html, acesso em 06/04/15.

livro aberto <http://www.colegiobatista.org.br/biblioteca/?cat=7>, acesso em 06/04/2015.

janela aberta <http://www.preciolandia.com/br/adeseivo-de-parede-janela-paisagem-frete-8or9qo-a.html>, acesso em 06/04/2015.

lápiz escrevendo <https://marcelinhoaraujo.wordpress.com/page/3/>, acesso em 06/04/15.

lâmpada do logo “project work” - <http://www.efetividade.blog.br/e-bom-ser-burocratico/>, acesso em 01 jun. 2015.

imagem do vídeo - <https://www.youtube.com/watch?v=awmzgxevgri>, acesso em 20/08/2015.

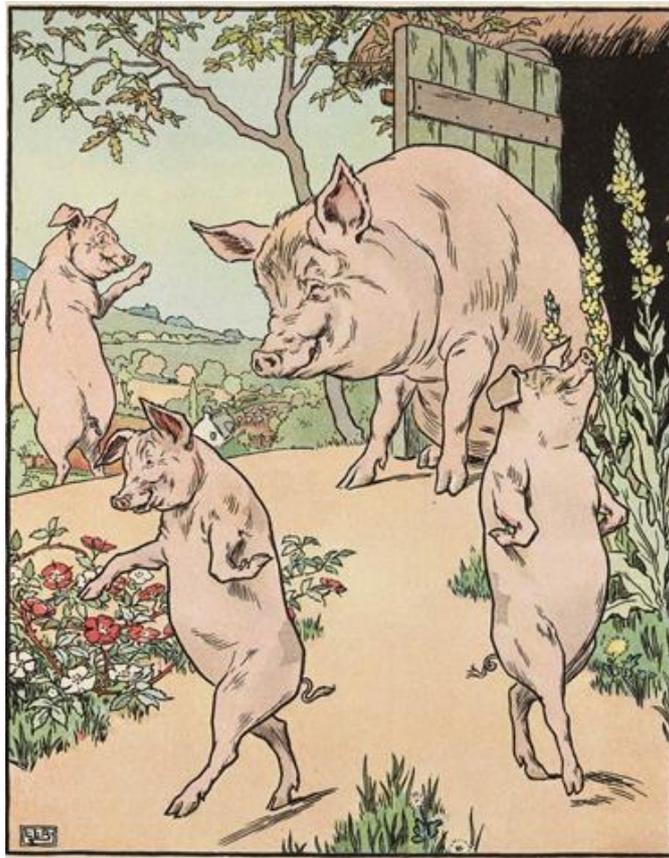
Mão com o dedão para cima - <http://tex.stackexchange.com/questions/119277/non-bitmapped-thumb-up-symbol-for-flagging-good-practice-tips>, acesso em 4 jun. 2015.

Mão com o dedão para baixo - <http://tex.stackexchange.com/questions/119277/non-bitmapped-thumb-up-symbol-for-flagging-good-practice-tips>, acesso em 4 jun. 2015.

UNIT 2

THE STORY OF THE THREE LITTLE PIGS

JOSEPH JACOBS



Objetivos gerais da unidade: conhecer a versão original da história de Joseph Jacobs; comparar a versão mais antiga com a versão que as crianças conhecem; elaborar um jogo da memória.

PART I

Objetivos: expressar opinião sobre sair de casa para cuidar da própria vida; saber a opinião dos colegas sobre o assunto; verificar as palavras que rimam nas falas do momento do assopro do lobo; comparar com as rimas da língua materna para o mesmo trecho; comparar a versão que já conhecem da história com a versão apresentada; relacionar cada porquinho com o material usado na construção das casas.

DO YOU KNOW THIS STORY? TELL YOUR TEACHER.

THIS ONE IS A DIFFERENT VERSION OF *THE THREE LITTLE PIGS*.

PAY ATTENTION TO THE VIDEO THAT THE TEACHER WILL PRESENT.



THREE LITTLE PIGS AND THE BIG BAD WOLF (UP TO 4:24 MIN)

OK 	NOT OK 

ABOUT THE STORY

ACTIVITY 3 – WHICH WORDS RHYME IN THOSE SENTENCES? CIRCLE THEM.

WOLF – LITTLE PIG, LITTLE PIG, LET ME COME IN!

PIG – NO, NO, BY THE HAIR OF MY CHINY CHIN CHIN!

WOLF – THEN I’LL HUFF AND I’LL PUFF, AND I’LL BLOW YOUR HOUSE IN!

OUT THERE...

ACTIVITY 4 – HOW CAN WE SAY THE PREVIOUS SENTENCES IN PORTUGUESE? LET US RESEARCH THE PORTUGUESE VERSION AT THE LIBRARY OR ON THE WEB. DO THEY RHYME? WHICH WORDS?

ABOUT THE STORY

TASK 5 – THIS IS A DIFFERENT VERSION OF THE STORY. IT IS THE MOST ANCIENT ONE. COMPARE THIS VERSION TO THE VERSION THAT YOU ALREADY KNOW. WHAT HAPPENS WITH THE FIRST AND THE SECOND PIGS? DRAW THEM IN BOTH STORIES*.

TEACHER'S VERSION

YOUR VERSION

* WHY DO YOU THINK THERE ARE TWO VERSIONS OF THIS STORY? ASK YOUR TEACHER.

ABOUT THE STORY

TASK 6 – MATCH THE PIGS WITH THE MATERIALS USED TO BUILD THEIR HOUSES.



FIG 1



STICKS



FIG 2



BRICKS



FIG 3

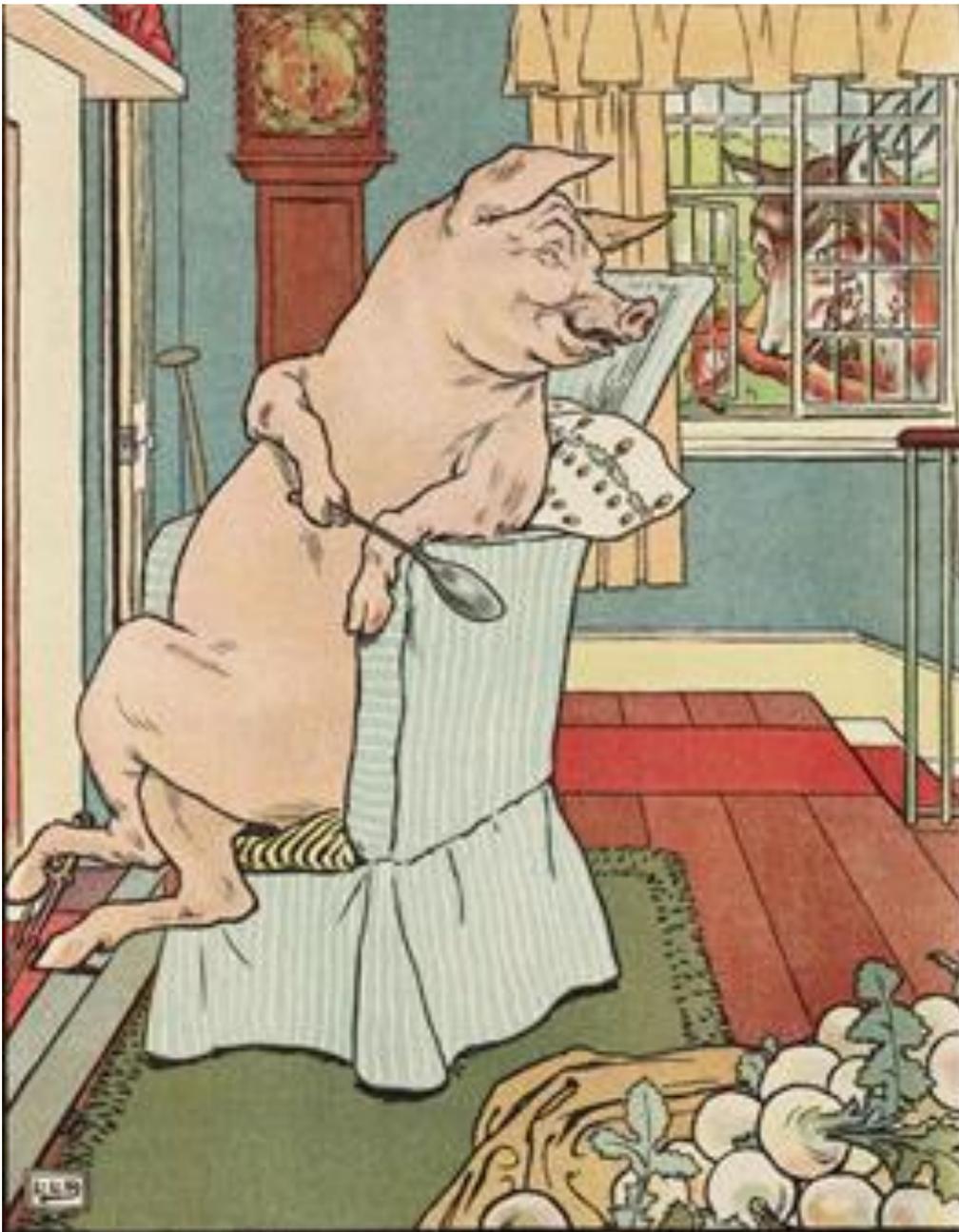


STRAW

PART 2

Objetivos: comparar o peso de cada um dos três materiais usados na construção das casas; identificar o vegetal utilizado para convencer o porquinho a sair de casa; pesquisar com os colegas qual outro vegetal escolheriam para atrair o porquinho; contabilizar o vegetal escolhido pela maioria dos alunos da classe; comparar os horários que o lobo marcou com o porquinho e os horários em que o porquinho saiu de fato; brincar com bonequinhos dos personagens.

LET US WATCH SOME MORE... (4:25 UP TO 7:15)



ABOUT THE STORY

TASK 7 – NOW THE THIRD LITTLE PIG HAS BUILT HIS HOUSE WITH BRICKS... THAT IS WHY IT WAS NOT DESTROYED. LET US CUT OUT AND STICK THEIR HOUSES AND ORGANIZE THEM ACCORDING TO THE WEIGHT OF THE MATERIALS. BEFORE, PAY ATTENTION TO YOUR TEACHER'S EXPLANATION ABOUT THESE WORDS.



WOLF

HEAVY

LIGHT



EXTRA ACTIVITY



ACTIVITY 8 – TAKE A LOOK AT THE MAGAZINES AND CUT OUT LIGHT AND HEAVY OBJECTS.

HEAVY

LIGHT



ABOUT THE STORY

TASK 9

STEP 1– THE WOLF TRIES TO SEDUCT THE LITTLE PIG IN ORDER TO EAT HIM UP. WHAT VEGETABLE DOES HE USE TO CALL THE PIG’S ATTENTION? CIRCLE IT.



CARROT



TURNIP



LETTUCE



TOMATO

STEP 2 – IF YOU HAD TO ATTRACT THE PIG, WHICH OTHER VEGETABLE WOULD YOU CHOOSE?



() CARROT



() LETTUCE



() TOMATO

STEP 3 – NOW ASK YOUR FRIENDS ABOUT THE VEGETABLE THEY HAVE CHOSEN. WHAT WAS THE GROUP’S FAVORITE ONE TO ATTRACT THE PIG? WRITE DOWN ITS NAME.



_____ = _____



_____ = _____



_____ = _____

ABOUT THE STORY

TASK 10 – WHAT TIME DID THE WOLF SET TO MEET THE PIG TO CATCH SOME TURNIPS? WHAT TIME DID THE PIG WAKE UP? COMPLETE THE CLOCKS.

___ : 00

___ : 00



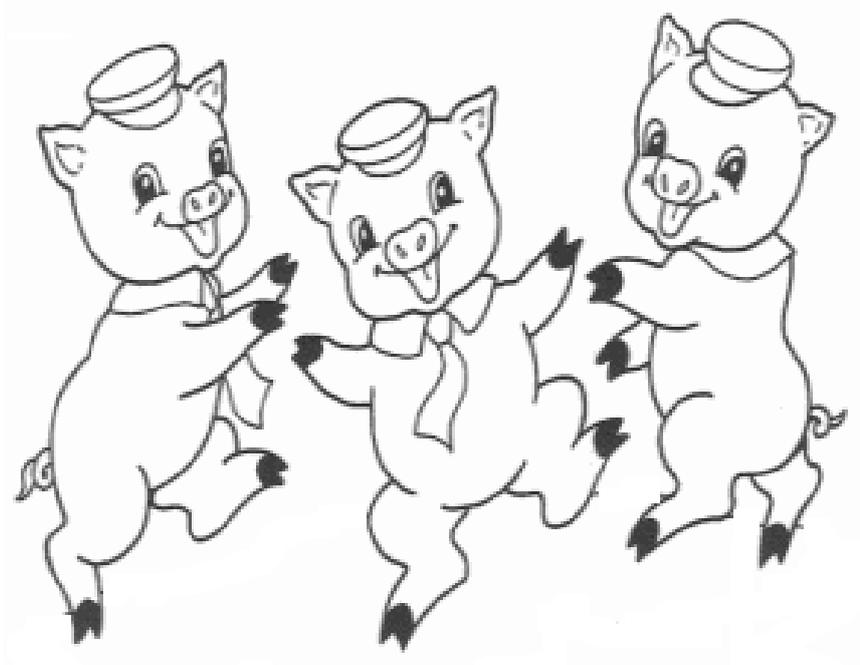
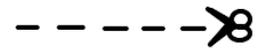
WOLF’S TIME



PIG’S TIME

EXTRA

ACTIVITY 11 – LET US CUT OUT, COLOR AND STICK THEM ON POPSICLE STICKS TO PLAY!!!!



PART 3

Objetivos: Comparar os horários em que o lobo e o porquinho combinaram de ir apanhar maçãs e ir ao parque de diversões; desenhar sobre um parque de diversões que já tenha ido; colocar a história na ordem correta; encontrar palavras no caça-palavras; fazer lista com palavras mais importantes da história; desenhar a versão favorita da história; pesquisar a versão favorita da sala toda e contabilizar a versão preferida da classe; diferenciar quando algo está *dentro* e *fora* (*inside- outside*), desenhar de acordo com instruções do professor, montar um jogo da memória.

SO HERE IT GOES THE REST OF THE VIDEO... (7:16 UP TO 11:03)



ABOUT THE STORY

TASK 12 – WHAT TIME DID THE WOLF ARRANGE TO BE AT THE PIG’S HOUSE TO MEET HIM AND GET SOME APPLES AT MERRY-GARDEN? WHAT TIME DID THE PIG LEAVE? WRITE DOWN THE CORRECT NUMBERS:

 : 00 : 00

WOLF’S TIME



PIG’S TIME

ABOUT THE STORY

TASK 13 – AND ABOUT THE FAIR? WRITE DOWN THE TIME THAT THE WOLF ARRANGED TO ARRIVE AT THE PIG’S HOUSE AND THE TIME THAT THE PIG LEFT HOME.

 : 00 : 00

WOLF’S TIME



PIG’S TIME



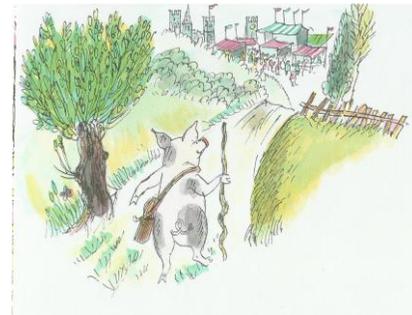
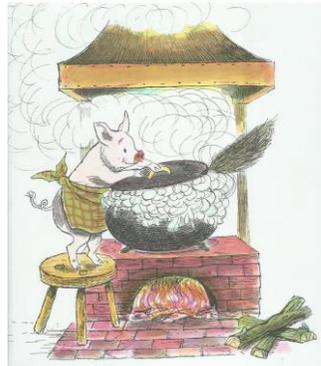
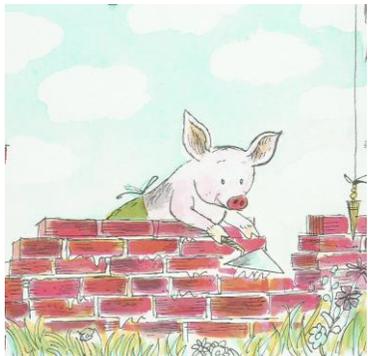
YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 14 – HAVE YOU EVER BEEN TO A FAIR? HOW WAS IT? WHAT RIDES HAVE YOU FOUND THERE? WHAT PRIZES HAVE YOU WON? MAKE A BEAUTIFUL DRAWING.

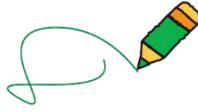
ABOUT THE STORY

TASK 15 – LET US PUT THE STORY IN THE CORRECT ORDER. YOU HAVE TO CUT OUT THE PICTURES AND STICK THEM INTO THE CORRECT SPACES.

1.THE THREE LITTLE PIGS LEAVE HOME.	2.THE FIRST PIG BUILDS A HOUSE WITH STRAW.	3.THE SECOND PIG BUILDS A HOUSE WITH STICKS.	4.THE THIRD PIG BUILDS A HOUSE WITH BRICKS.
5. THE PIG CATCHES TURNIPS.	6. THE PIG CATCHES APPLES.	7. THE PIG GOES TO THE FAIR.	8. THE PIG EATS THE WOLF UP.



EXTRA



ACTIVITY 16 - FIND THE WORDS BELOW:

PIG – WOLF – HOUSE – STRAW – STICKS – BRICKS

A	F	T	Y	W	U	K	B
C	P	I	G	A	R	F	E
J	K	L	Ç	F	S	Q	A
N	K	I	W	O	L	F	O
H	O	U	S	E	Z	M	E
S	T	R	A	W	A	V	D
C	N	E	A	F	B	X	Z
I	A	S	T	I	C	K	S
S	T	R	I	N	D	A	W
S	B	R	I	C	K	S	U



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 17 – WHAT IS IMPORTANT IN THIS STORY IN YOUR OPINION? MAKE A WORD LIST. IT WILL BE IMPORTANT FOR THE MEMORY GAME THAT WE WILL MAKE SOON.



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 18 – WHICH VERSION OF THIS STORY DO YOU PREFER? THE ONE THAT THE PIGS AND THE WOLF DIE OR THE ONE THAT THE PIGS AND THE WOLF DO NOT DIE? DRAW IT.



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 20 - NOW LET US COUNT AND SEE THE WINNER VERSION IN YOUR CLASS. WRITE DOWN THE NUMBERS IN THE BLANKS BELOW:



DEAD



ALIVE

OUT THERE...



TASK 21 – PAY ATTENTION! THE APPLES ARE **INSIDE** THE BOX. AND THE TURNIPS ARE **OUTSIDE** THE BOX. LOOK FOR MORE OBJECTS IN THE CLASSROOM THAT ARE INSIDE AND OUTSIDE SOMETHING AND DRAW THEM BELOW.



INSIDE



OUTSIDE

OUT THERE...

TASK 22 - NOW MATCH THE WORDS AND THE PICTURES. THE PIGS ARE _____ THE HOUSE.



OUTSIDE



INSIDE

ABOUT THE STORY

TASK 23- NOW YOU ARE GOING TO DRAW SOMETHING THAT THE TEACHER IS GOING TO TELL YOU. PAY ATTENTION TO THE SCENERY. THE COLOURING IS UP TO YOU!

EXTRA



TASK 24 – NOW COMPARE THE DRAWING YOU MADE WITH A FRIEND’S DRAWING. ARE THEY SIMILAR? ANY DIFFERENCES BETWEEN THEM? CHECK (✓) THE ITEMS BELOW. DO NOT FORGET TO WRITE YOUR FRIEND’S NAME IN THE BLANK.

MY DRAWING

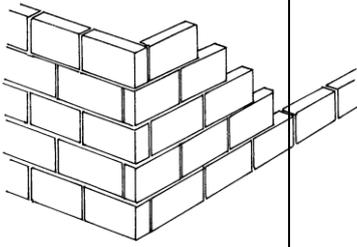
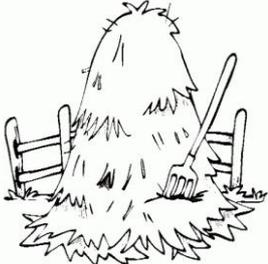
3 LITTLE PIGS _____
INSIDE THE HOUSE _____
1 WOLF _____
1 BRICK HOUSE _____
WOLF OUTSIDE THE HOUSE _____

_____’S DRAWING

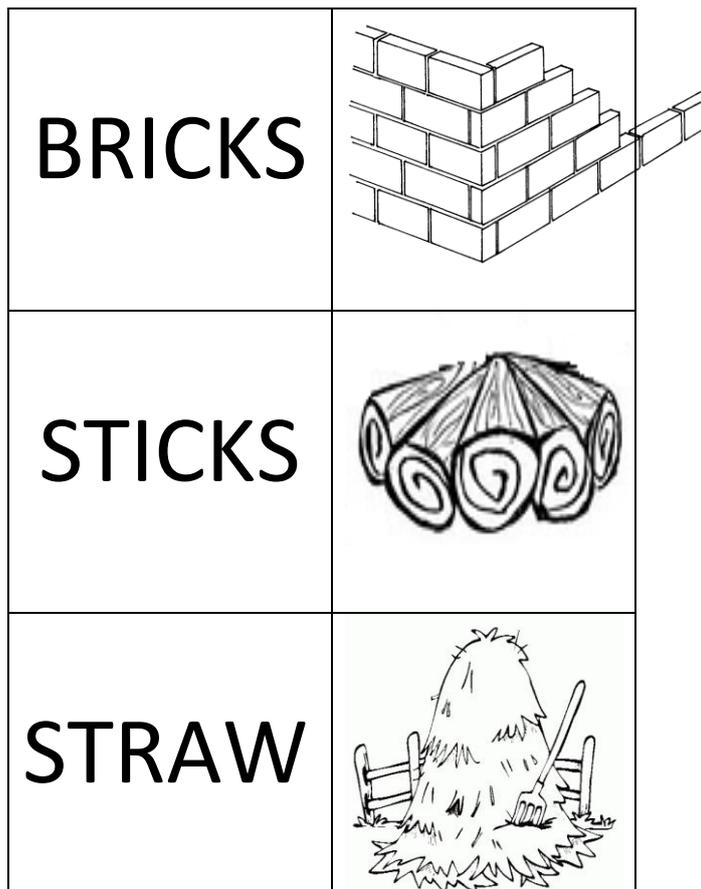
3 LITTLE PIGS _____
INSIDE THE HOUSE _____
1 WOLF _____
1 BRICK HOUSE _____
WOLF OUTSIDE THE HOUSE _____

ACTIVITY 25 – NOW IT IS TIME TO MAKE OUR MEMORY GAME!! PLEASE FOLLOW THE TEACHER’S INSTRUCTIONS.

PIG	
WOLF	
HOUSE	

BRICKS	
STICKS	
STRAW	

PIG	
WOLF	
HOUSE	



Referências das imagens

IMAGENS DAS PARTES 1, 2 3 E TAREFAS 6, 18 E 19- e-book dos Três porquinhos, disponível em:

<<http://www.read.gov/books/pageturner/2003juv81093/#page/10/mode/2up>>, acesso em 04/07/2015.

Imagens das tarefas 1 E 14 – GADONE, P. The three little pigs. New York: Clarion books, 1998.

IMAGEM DO VÍDEO – PRINT SCREEN DO INÍCIO, VÍDEO DISPONÍVEL EM <https://www.youtube.com/watch?v=wXcccTEY6h4>, ACESSO EM 21/07/15.

Tarefa 6 – palha -

<http://cn.dreamstime.com/%E5%85%8D%E7%89%88%E7%A8%8E%E5%9B%BE%E5%BA%93%E6%91%84%E5%BD%B1-%E7%A7%B8%E6%9D%86%E7%BA%B9%E7%90%86-image22790027>, acesso em 20/07/15.

Tarefa 6 – STICKS - <http://healthforumnews.com/product/african-chew-sticks-licorice-root-1-pound-30-50-sticks/>, ACESSO EM 24/07/15.

Tarefa 6 – tijolos - <http://www.stedman-machine.com/brick-clay-ceramics.html>, acesso em 20/07/15.

TAREFA 7 – TODAS AS IMAGENS -

<http://www.prof2000.pt/users/forma.tic/constinternet/cfplmc/2004/grupo03/porquinhos.htm>, ACESSO EM 21/07/15.

TAREFA 8 –CENOURAS - <http://www.outramedicina.com/580/propriedades-da-cenoura-para-emagrecer>, ACESSO EM 25/11/14.

NABOS - <http://beneficiosnaturais.com.br/nabo-beneficios-e-propriedades/>, ACESSO EM 21/07/15

Task 11 – macieira - http://www.clipartpanda.com/clipart_images/apple-tree-drawing-clipart-194403, acesso em 21/07/15.

Task 12 – parque de diversões - <http://www.clipartof.com/portfolio/bnpdesignstudio/popular-designs>, acesso em 23/07/15.

Maçãs na caixa - <http://www.expressomt.com.br/economia-agronegocio/geadas-e-neve-podem-prejudicar-safra-de-maca-32642.html>, acesso em 8 jun. 2016.

Caixa - http://br.freepik.com/fotos-gratis/caixa-vazia-aberta_859252.htm, acesso em 8 jun. 2016.

Mão com o dedão para cima - <http://tex.stackexchange.com/questions/119277/non-bitmapped-thumb-up-symbol-for-flagging-good-practice-tips>, acesso em 4 jun. 2015.

Mão com o dedão para baixo - <http://tex.stackexchange.com/questions/119277/non-bitmapped-thumb-up-symbol-for-flagging-good-practice-tips>, acesso em 4 jun. 2015.

Três porquinhos dentro da casa - <http://desenhospracolorir.com.br/casa-de-tijolos-3-porquinhos/>, acesso em 8 jun. 2016.

Três porquinhos fora da casa - <http://www.desenhoswiki.com/galerias/desenhos-dos-tres-porquinhos>, acesso em 8 jun. 2016.

Três porquinhos tarefa 10 - <http://www.colorirgratis.com/desenhos-de-os-tres-porquinhos-para-colorir.html>, acesso em 8 jun. 2016.

Alface <http://gothamgreens.com/our-produce/baby-butterhead-lettuce>, acesso em 25/11/14.

Tomate <http://beneficiosnaturais.com.br/10-remedios-caseiros-a-base-de-tomate/>, acesso em 25/11/14.

Referências do memory game

BRICKS - <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAASOkAD/engenharia-civil-apostila-alvenaria>, ACESSO EM 14/9/2016.

STICKS - [http://2.bp.blogspot.com/-QoGjkjQECY8/UZ_ljBYV4xl/AAAAAAAAAuh4/AKuqSKBYgWA/s1600/FOGUEIRA+PARA+COLORIR+PINTAR+IMPRIMIR+DESENHO+FESTA+JUNINA+\(1\)+-+Copia.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-QoGjkjQECY8/UZ_ljBYV4xl/AAAAAAAAAuh4/AKuqSKBYgWA/s1600/FOGUEIRA+PARA+COLORIR+PINTAR+IMPRIMIR+DESENHO+FESTA+JUNINA+(1)+-+Copia.jpg), ACESSO EM 14/09/2016.

STRAW - <http://colorirdesenhos.com/desenhos/305-monte-feno>, ACESSO EM 14/9/2016.

UNIT 3

JACK AND THE BEANSTALK

Objetivos gerais da unidade: compreender a história de modo geral; entender por que João trocou a vaca por feijões; refletir sobre as decisões de João; plantar um pé de feijão e acompanhar o seu crescimento, entender que João roubou alguns itens do gigante.



Elaborado por Ana Gabriela Périco

PART 1

Objetivos: perceber as diferentes emoções que acometem os personagens; diferenciar animais que são mamíferos de outros que não são; analisar se falar com estranhos é aconselhável ou não; organizar os eventos em ordem cronológica; identificar outras histórias em que os filhos desobedecem aos pais; identificar o ambiente onde a história ocorre; prever o que vai acontecer em seguida.

LOOK AT THE VIDEO THAT THE TEACHER WILL SHOW YOU.



VIDEO – UP TO 2:45

ABOUT THE STORY

TASK 1 – ACCORDING TO THE VIDEO, HOW IS JACK AND HIS MOTHER? SURPRISED, HAPPY, FURIOUS, SAD? CUT THE “SMILES” AND STICK THEM IN THE RIGHT PICTURES (ONE OF THEM MUST NOT BE CUT):



----- ✂



SAD



HAPPY



FURIOUS



SURPRISED

Elaborado por Ana Gabriela Périco

OUT THERE...



TASK 2 – JACK’S COW COULD NOT PRODUCE MILK ANYMORE, BECAUSE SHE WAS VERY OLD. WHICH OF THESE ANIMALS PRODUCE MILK? CIRCLE THEM.



DOG



BIRD



CAT



LADYBUG



ELEPHANT



SHARK



GIRAFFE



LION



COW



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 3 – A STRANGER HAS TALKED TO JACK ON THE STREET. WHAT DO YOU THINK OF IT? IS IT OK FOR KIDS TO TALK TO STRANGERS ON THE STREET? CHECK THE CORRECT ATTITUDE IN YOUR OPINION.



DO NOT TALK TO STRANGERS



TALK TO STRANGERS



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 4 – JACK’S MOTHER GOT REALLY ANGRY WITH JACK, BECAUSE HE EXCHANGED THE COW FOR SOME BEANS... HE DID NOT OBBEY HER... WHAT OTHER STORIES THE HERO/HEROINE DOES NOT OBBEY HIS/HER MOTHER? DRAW IT AND WRITE ITS NAME. (THE TEACHER WILL HELP YOU.)

ABOUT THE STORY

TASK 5 – PUT THE ACTIONS IN CHRONOLOGICAL ORDER:



JACK IS TAKING THE COW
TO THE MARKET TO BE
SOLD.

()



JACK'S MOTHER GETS
FURIOUS WITH JACK.

()



JACK IS MILKING THE
COW.

()



A MISTERIOUS MAN
OFFERS JACK SOME
BEANS.

()

ABOUT THE STORY

TASK 6 – WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

() IN DOWNTOWN



() AT THE COUNTRYSIDE



() ON THE BEACH



() IN A FOREST





YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 7 – PREDICTING... WHAT IS TO HAPPEN NEXT MORNING? DRAW IT.

PART 2

Objetivos: plantar feijões para acompanhar o seu crescimento; colocar acontecimentos em ordem cronológica; observar a rima da fala do gigante e identificar rimas em outras histórias; acompanhar o crescimento do pé de feijão; selecionar alimentos que come no café da manhã; opinar sobre as atitudes de João; identificar o objeto mágico da história e de outras histórias; apontar, entre essas, as histórias favoritas.



VIDEO 2:45 – 7:25

ABOUT THE STORY

TASK 8 - WHAT IS THE CORRECT SEQUENCE OF PART 2? NUMBER THE PICTURES CORRECTLY.



JACK EATS SOME BREAD. ()



JACK GRABS THE GOLDEN BAG. ()



JACK GOES DOWN THE BEANSTALK. ()



THE GIANT PUTS THE GOLDEN BAG ON THE TABLE. ()



JACK CLIMBS UP THE BEANSTALK. ()



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 9- THE GIANT SAYS:

**“FE-FI-FO-FUM, I SMELL
BLOOD OF A HUMAN”.**



**IT RHYMES! DO YOU KNOW ANY CHARACTER WHO SPEAKS IN RHYME
LIKE THE GIANT? DRAW HIM/HER AND WRITE DOWN THE SENTENCE.**

OUT THERE...

TASK 10 – SO THE BEANS SPRUNG UP INTO A BIG BEASTALK... HOW IS A BEANSTALK? LET US PLANT SOME BEANS... HOW IS IT? DRAW HERE.

IN SEVEN DAYS WE WILL SEE HOW IT WILL BE... SO YOU WILL DRAW YOUR BEANSTALK AGAIN...

NOW	7 DAYS LATER
-----	--------------

ACTIVITY 11 – NOW THAT YOU PLANTED THE BEANS, LET US MAKE A CASTLE TO STICK ON THE BEAN GLASS. IT SHOULD BE LIKE THIS (THE TEACHER WILL HELP YOU)



EXTRA TASK

TASK 12 - WHAT DID YOU USE YESTERDAY TO PLANT THE BEANS? NUMBER THE WORDS.

_____ BEANS

_____ COTTON

_____ DRINKING STRAW

 1 PLASTIC CUP

_____ WATER

_____ CASTLE

DRAW THEM HERE:

1.	2.
3.	4.
5.	6.

EXTRA

TASK 13 – JACK DID NOT HAVE BREAKFAST AT HIS HOME... HE HAD A LOAF OF BREAD IN THE CASTLE. WHAT DO YOU USUALLY HAVE FOR BREAKFAST? CHECK THE CORRECT ANSWERS AND DRAW OTHER POSSIBLE FOOD YOU MIGHT EAT FOR BREAKFAST.



CHOCOLATE MILK



BREAD



JUICE



SANDWICH COOKIE



APPLE

TASK 14 – JACK HAS STOLEN ONE OF THE GOLDEN BAGS FROM THE GIANT... IS IT OK TO TAKE SOMEONE ELSE'S OBJECTS WITHOUT PERMISSION? CIRCLE THE CORRECT ANSWER FOR YOU.



“MAY I BORROW YOUR SCOOTER?”



TAKING WITHOUT PERMISSION

OUT THERE...



TASK 15 – IN “JACK AND THE BEANSTALK” THE BEANS HAVE MAGICAL POWER. IT IS A MAGICAL OBJECT THAT BRINGS SOMETHING REALLY GOOD TO THE HERO/HEROINE. MATCH THEM:



CINDERELLA



BOOTS



PETER PAN



BEANS



PUSS



FAIRY DUST



JACK



MAGICAL WAND

Elaborado por Ana Gabriela Périco



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 16 – WHAT IS YOUR FAVORITE STORY FROM THESE ABOVE? CUT OUT AND STICK THE CHARACTERS, AND WRITE THEIR NAMES.

1.	
2.	_____
3.	_____
4.	_____



Elaborado por Ana Gabriela Périco

PART 3

Objetivos: analisar se informações sobre a história são verdadeiras ou falsas; observar como iniciam algumas palavras da história; classificar o que é comestível e o que não é comestível; associar alguns animais com o que eles produzem; encontrar 5 diferenças em duas imagens sobre a história; pesquisar as partes do pé de feijão; identificar uma situação de coragem na própria vida; associar frases sobre a história com as respectivas imagens.



VIDEO 7:25 MIN. – 9:36 MIN.

ABOUT THE STORY

TASK 17- TRUE OR FALSE? PAY ATTENTION TO THE VIDEO AND WRITE TRUE OR FALSE ABOUT THE STORY. THE TEACHER WILL SHOW IT AGAIN.

1. () JACK IS **GOING BACK** TO THE CASTLE.
2. () JACK WEARS A **HAT**.
3. () JACK FINDS A **CAT** AT THE CASTLE.
4. () THE GIANT SAYS “**ABRACADABRA**” AND THE HEN LAYS A GOLDEN EGG.

Elaborado por Ana Gabriela Périco

FOCUS ON LANGUAGE

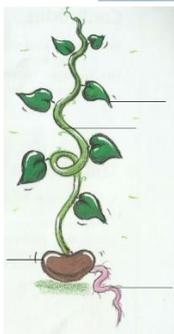


TASK 18 – PAY ATTENTION TO THESE PICTURES... WHAT ARE THEY? WHAT DO THEY HAVE IN COMMON?



TASK 19 – LET US ORGANIZE A CHART WITH THE WORDS FROM TASK 15, IF WE EAT THEM OR DO NOT EAT THEM.

<p>EDIBLE</p> 	<p>NON-EDIBLE</p> 



Elaborado por Ana Gabriela Périco

OUT THERE...



TASK 20- THE HEN PRODUCED AN EGG. WHAT DO THESE ANIMALS PRODUCE? MATCH THE ANIMALS AND THE PRODUCTS.



COW



WOOL



SHEEP



SAUSAGE



HEN



HONEY



PIG



MILK



BEE

EGG

ABOUT THE STORY

TASK 21 – MATCH THE SENTENCES AND THE PICTURES:

1. JACK CLIMBED UP THE BEANSTALK AGAIN.



()

2. JACK FOUND A HEN.



()

3. THE HEN LAID HIM A SHINY GOLDEN EGG.



()

4. JACK TOOK THE HEN.



()

ACTIVITY 22 – FIND FIVE DIFFERENCES.



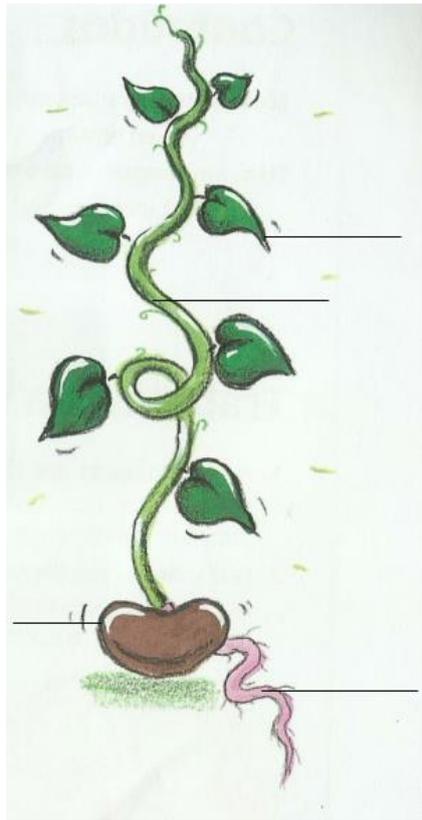
WEB RESEARCH



ACTIVITY 23 – LOOK! THIS IS A REAL BEANSTALK!!! PAY ATTENTION TO THE STICKS THAT ARE NECESSARY FOR IT TO BE STAND!



NOW LET US LOOK FOR THE PARTS OF THE BEANSTALK THAT THE TEACHER WILL SHOW YOU. THEN LABEL THIS BEANSTALK:



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 24- JACK WAS BRAVE WHEN HE CAME BACK TO THE GIANT'S CASTLE. AND YOU? HAVE YOU EVER BEEN BRAVE IN YOUR LIFE? DRAW THE SITUATION.

Blank area for drawing the situation.

ABOUT THE STORY

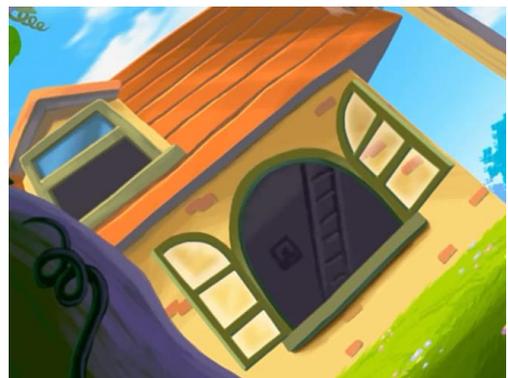
TASK 25 – WHICH CHARACTER GOES WITH WHICH PLACE? MATCH THEM.

GIANT



JACK

HOUSE



CASTLE



MOTHER



BEANSTALK



PART 4

Objetivos: contar quantos objetos Jack roubou do gigante e identificar quais são; colocar os objetos roubados na sequência correta, em ordem cronológica; refletir sobre outros instrumentos musicais de sua preferência; escolher o objeto favorito; pesquisar pela sala de aula o objeto favorito dos colegas; acompanhar o crescimento do feijão; identificar qual sentimento moveu João em suas dias ao castelo do gigante; colocar o crescimento do pé de feijão na ordem correta; colocar legenda na sequência de imagens da história, escolher o personagem favorito.



VIDEO 9:36 -

ABOUT THE STORY

TASK 26 – HOW MANY OBJECTS DID THE BOY STEAL FROM THE OGRE?

1 - ONE

2 - TWO

3 - THREE

4 - FOUR

CIRCLE THEM:



GUITAR



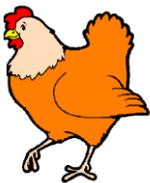
BAG OF GOLD



CAT



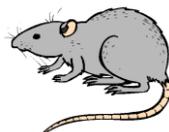
CARROTS



HEN



FLUTE



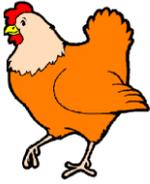
MOUSE



HARP

ABOUT THE STORY

TASK 27- NOW LET US PUT IN CHRONOLOGICAL ORDER THE THINGS THAT JACK STOLE FROM THE OGRE:



THE GOLDEN HEN

()



THE MAGIC HARP

()



THE BAG OF GOLD

()



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 28 – CAN YOU PLAY THE HARP OR OTHER MUSICAL INSTRUMENTS? WHICH ONES? OR WOULD YOU LIKE TO BE ABLE TO PLAY ANY OF THEM? DRAW IT/THEM AND WRITE ITS/THEIR NAME(S). ASK FOR YOUR TEACHER’S HELP.



YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!



TASK 29 – WHICH ONE DO YOU PREFER? CIRCLE IT.

TASK 31 – NOW COME BACK TO PAGE 8 (TASK 5) AND DRAW YOUR BEANSTALK. HOW IS IT? IS IT BIG AND TALL? DO YOU THINK IT IS POSSIBLE FOR A BEANSTALK TO GROW SO MUCH AS THE BEANSTALK OF THE STORY?

ABOUT THE STORY

TASK 32 – “JACK BECAME **GREEDIER** AND **GREEDIER** AND WENT BACK TO THE CASTLE TO STEAL MORE”. ACCORDING TO THE STORY, WHAT IS A **GREEDY** PERSON? CIRCLE IT:

A PERSON WHO LOVES
MONEY AND WANTS MORE
AND MORE.



A PERSON WHO DESIRES
OTHER PEOPLE’S OBJECTS
AND IS NOT HAPPY WITH
HIS/HER OWN THINGS.



OUT THERE...



TASK 33 – PUT THE GROWTH OF THE BEANSTALK IN THE CORRECT ORDER:

<p>SEEDS</p>	<p>SMALL ROOT FEW LEAVES SMALL STALK</p>	<p>MEDIUM ROOT SOME LEAVES MEDIUM STALK</p>	<p>LARGE ROOT MANY LEAVES LONG STALK</p>
---------------------	---	--	---

Elaborado por Ana Gabriela Périco

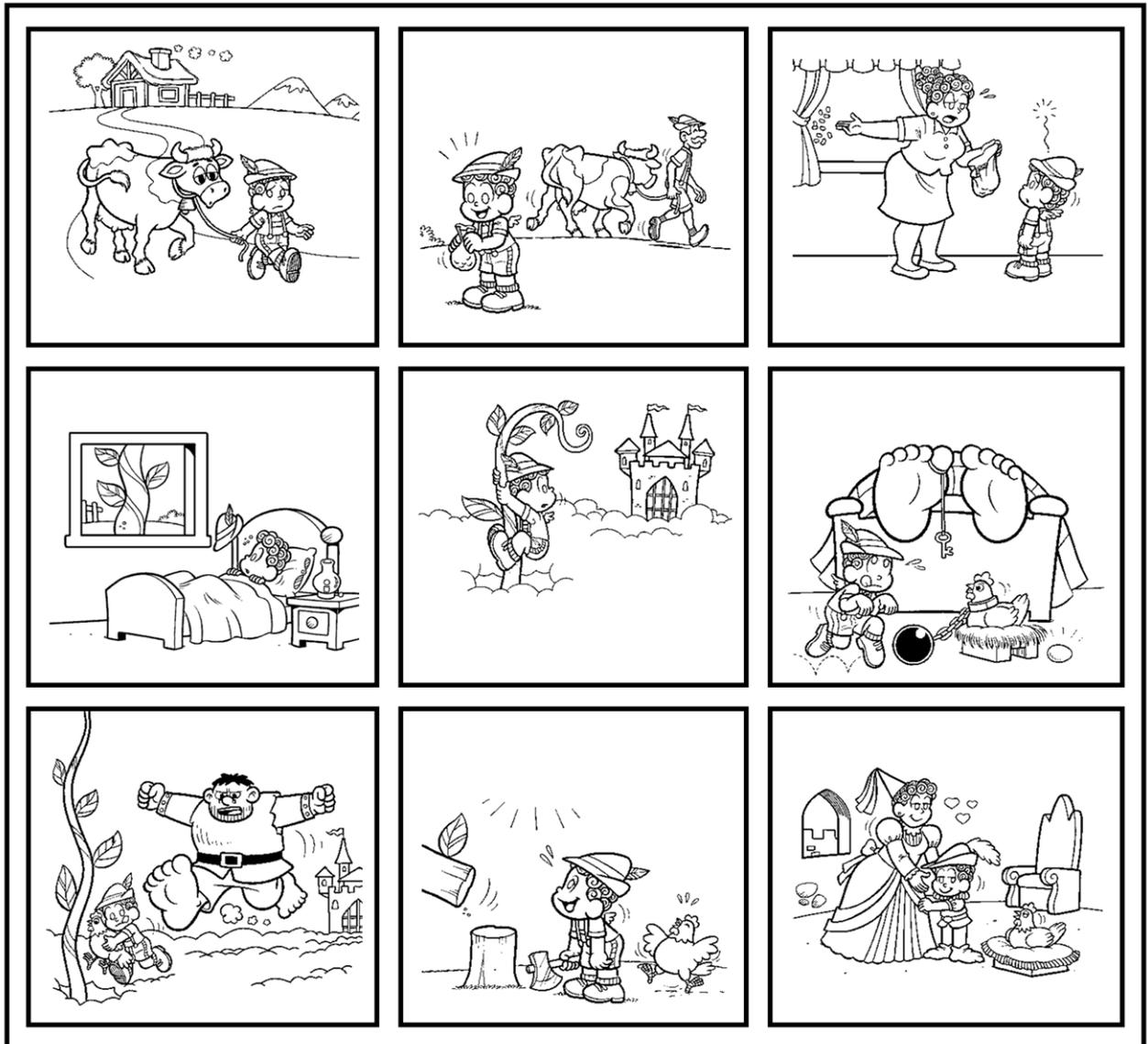
----->8



Elaborado por Ana Gabriela Périco

ABOUT THE STORY

ACTIVITY 34 – LOOK AT THE STORY AND LABEL EACH PICTURE WITH A WORD THAT BEST DESCRIBES IT:

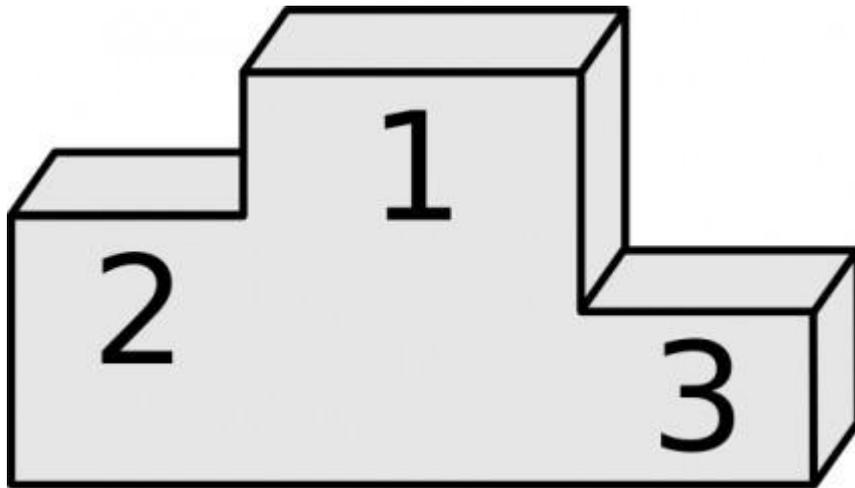




YOU ARE ON THE SPOTLIGHT!

TASK 35 – WHO IS THE MOST AND THE LEAST IMPORTANT FOR YOU IN THIS STORY?

PUT THEM AT THE PODIUM:



-----✂



MOTHER



JACK



GIANT

TASK 36 - LET US MAKE A BIG GROUP DRAWING? THE TEACHER WILL GIVE YOU THE INSTRUCTIONS.

IMAGENS

Inicial da capa da unidade – livro do Foreman.

criança se recusando a falar com estranho - <http://trascobremen.com.br/blog/cuidados-de-seguranca-pessoal-%e2%80%93-andando-na-rua/>, acesso em 14/02/15.

task 3 foi baseada nas informações do site: http://kidshealth.org/kid/watch/out/street_smart.html, acesso em 14/02/15.

leite com chocolate - http://acrobata-pt.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html, acesso em 23/02/15.

pao frances - <http://www.giovanamorbi.com.br/reeducacao-alimentar-como-substituir-o-pao-frances-no-cafe-da-manha/>, acesso em 23/02/15.

suco - <http://revistavivasaude.uol.com.br/nutricao/suco-de-alimentos-vivos/1055/>, acesso em 23/02/15.

bolacha recheada - <http://www.cdtkitchen.com/recipes/course/desserts/cookies/sandwich-cookies/>, acesso em 23/02/15.

varinha mágica - <http://sweetclipart.com/starry-magic-wand-926>, acesso em 24/02/15.

cinderela - <http://hqwallbase.com/106662-cinderella-sparkle/>, acesso em 24/02/15.

peter pan – <http://kcrosswriting.com/book-review-peter-pan/>, acesso em 24/02/15.

pó mágico - <http://www.simplicityparenting.com/wp-content/uploads/2014/04/stock-footage-sparkling-fairy-dust-animation-in-space-video-background.jpg>, acesso em 24/02/15.

gato de botas – <http://www.nossoarmario.com/blog/nossoarmario/gato-de-botas>, acesso em 24/02/15.

botas- http://produto.mercadolivre.com.br/mlb-617410129-bota-country-masculina-em-couro-na-cor-whisky-_jm, acesso em 24/02/15.

feijões - http://loiritodbz4ever.blogspot.com.br/2009_08_01_archive.html, acesso em 24/02/15.

pé de feijão - <http://www.trekearth.com/gallery/europe/romania/west/bihor/cimp/photo407371.htm>, acesso em 24/02/15.

pé de feijão para completar lacunas – Solà, c. (ilustradora). **joão e o pé de feijão**. caderno de atividades. projeto primavera – 4 a 5 anos. são paulo: sm, 2012.

cena final da história (jogo dos 5 erros) <http://simonehelendrumond.blogspot.com.br/2011/11/joao-e-o-pe-de-feijao-historia-2.html>, acesso em 26/02/15.

lã – <http://portuguese.alibaba.com/product-tp/sheep-wool-168174362.html>, acesso em 26/02/15.

Elaborado por Ana Gabriela Périco

ovelha - <http://www.revistaagropecuaria.com.br/imagens/uploads/2011/08/6ovelha.jpg>, acesso em 26/02/15.

linguiça - <http://www.acougedodico.com/cortes.asp#thumb>, acesso em 26/02/15.

galinha - <http://www.jn.pt/blogs/osbichos/archive/tags/galinha/default.aspx>, acesso em 26/02/15.

mel - <http://www.guiacafecaviar.com.br/publicacoes/?idpub=76>, acesso em 26/02/15.

porco - http://www.ehow.com.br/maneira-rapida-engordar-porco-exposicao-como_163844/, acesso em 26/02/15.

leite - <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/leite-unibom-e-condenada-a-pagar-r-30-mil-de-danos-morais-coletivos-por-venda-de-leite-irregular#.vo9kcvnf-w4>, acesso em 26/02/15.

abelha - <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/nanopartacula-feita-de-veneno-de-abelha-pode-matar-virus-da-aids>, acesso em 26/02/15.

ovos - <http://www.dasmariasblog.com/post/71703/como-ovos-e-emagreca-3kg-em-uma-semana>, acesso em 26/02/15.

vídeo dos barulhos dos animais - <https://www.youtube.com/watch?v=t99uljjcsam>, acesso em 27/02/15.

violão - <http://galeria.colorir.com/musica/guitarra-espanhola-ii-pintado-por-violao-808875.html>, acesso em 05/03/15.

harpa - <http://desenhodecomputador3-t03-2012.blogspot.com.br/2012/11/sala-de-jantar-e-harpa.html>, acesso em 09/04/15.

flauta - <http://www.smartkids.com.br/desenhos-para-colorir/instrumentos-musicais-flauta-doce.html>, acesso em 09/04/15.

saco de ouro - <http://baudojoanes.blogspot.com.br/2012/07/uma-fabula-de-esopo.html>, acesso em 10/04/15.

galinha - <http://galeria.colorir.com/animais/aves/galinha-pintado-por-vinicius-501455.html>, acesso em 10/04/15.

“smile” triste - <http://www.imagemface.com.br/mensagens/smile-triste>, acesso em 25/05/15.

“smile” feliz - http://www.aijacinto.blogspot.com.br/2005_10_01_archive.html, acesso em 25/05/15.

“smile” furioso - http://patricitudes.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html, acesso em 25/05/15.

imagens da task 1 extraídas do vídeo: *jack and the beanstalk – bedtime story animation – best children classics hd*. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fn_c-egzees>. acesso em 3 fev. 2015.

tarefas 11 e 12 – baseadas em lavarello, j. m. **a roupa nova do imperador**. caderno de atividades. projeto primavera – 4 a 5 anos. são paulo: sm, 2012.

imagem da activity 21 (versão turma da monica) - <http://trabalhosdaprofivani.blogspot.com.br/2013/01/atividades-com-historia-joao-e-o-pe-de.html>, acesso em 29 maio 2015

tarefa 6: -centro da cidade - http://www.xvcuritiba.com.br/2014/02/curitiba-em-desenho-por-cesar-lobo_19.html, acesso em 29 maio 2015.

- campo (quadro)- <http://www.artelista.com/en/artwork/5989483130301326-vidarural.html>, acesso em 29 maio 2015.

- praia (quadro)- <http://www.elo7.com.br/quadro-paisagem-praia-mar-barco-cod-2008/dp/4ae713>, acesso em 29 maio 2015.

- floresta (quadro) – <http://marildamelhado.blogspot.com.br/2010/05/quadro0104.html>, acesso em 29 maio 2015.

podio – (tarefa 29) - <http://pt.gofreownload.net/free-vector/vector-clip-art/podium-clip-art-128472/#.vwjunnxviko>, acesso em 29 maio 2015.

Meninos com bicicleta – (tarefa 11) - <http://valoresescolares7.webnode.es/>, acesso em 01 jun. 2015.

Tarefa das fases do crescimento do pé de feijão – tirada de Solà, C. (ilustradora). **João e o pé de feijão**. Caderno de atividades. Projeto Primavera – 4 a 5 anos. São Paulo: SM, 2012.

Boca do logo “focus on language” - <http://avidaeumpalco.com/2008/09/02/Ingua-dos-rolling-stones-s-vale-60-mil-euros/>, acesso em 01 jun. 2015.

MENINA COMENDO https://tudopornada.files.wordpress.com/2008/10/crianca_comendo.gif, ACESSO EM 04 JUN. 2015.

LOGO DE WEB RESEARCH - MENINO NO COMPUTADOR - <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40785>, ACESSO EM 04 JUN. 2015.

Siri queijo - <http://viladosgeeks.blogspot.com.br/2014/10/misterios-do-bob-esponja-pecados.html>, acesso em 06 jun. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1. CONTEÚDO E GÊNEROS SUGERIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Ano	Conteúdo	Gêneros
Primeiro	Família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números.	Cantiga, trava-língua, adivinha, poema, conto de fada, conto acumulativo.
Segundo	Família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, corpo humano, objetos de sala de aula	Cantiga, trava-língua, adivinha, poema, conto de fada, regras de jogo, verbetes, ficha técnica, contos populares, fábulas.
Terceiro	Família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções.	Cantiga, adivinha, trava-língua, bilhete, convite, lista, ficha técnica, poemas, receita, manchete, história em quadrinhos, tirinha, poemas, narrativas de aventura, contos.
Quarto	Família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções, cumprimentos, partes da casa, objetos escolares, adjetivos, profissões.	Manchete, notícia, charge, cartum, verbetes, poema concreto, canção, cantiga, adivinha, trava-língua, bilhete, convite, lista, ficha técnica, poemas, receita, história em quadrinhos, tirinha, narrativa de aventura, conto.
Quinto	Família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções, cumprimentos, partes da casa, objetos escolares, adjetivos, profissões, dias, meses, datas, tempo, estação do ano, meios de transporte.	Propagandas institucionais e comerciais, anúncios, panfletos, outdoors, slogans, textos teatrais, lendas, contos.

Fonte: Campinas, 2012.

ANEXO 2. FUNÇÕES E VOCABULÁRIO SUGERIDOS PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA

GRANDE TEMA GERADOR: O QUE FALAR DE MIM E DO OUTRO		
Ano	Funções/Situações	Vocabulário
Ensino Infantil	Cumprimentar, dirigir-se ao outro e responder, falar sobre os seus brinquedos, contar sobre os animais de estimação e seus sons, contar sobre seus gostos, fazer lista para um piquenique, contar como chega à escola e convidar o colega para brincar.	Cumprimentos, cores, números de 1 a 10, brinquedos, animais de estimação, alimentos, meio de transporte, brinquedos do parquinho.
Primeiro ano	Cumprimentar, dirigir-se ao outro e responder, falar sobre seu material escolar, emprestar material do/para o colega, falar sobre seu animal preferido ou de estimação, falar sobre os brinquedos e os sons que eles fazem, falar sobre os medos.	Cumprimentos, material escolar, animais de estimação, brinquedos e sons que fazem, animais perigosos e outros itens que causam medo, números de 1 a 10, cores, partes do corpo dos animais e características físicas.
Segundo ano	Relembrar o que já foi aprendido, cumprimentar, falar sobre o clima da cidade e de outros lugares, encontrar formas geométricas na sala de aula, descrever o rosto, falar sobre animais da selva e o que eles podem fazer.	Cumprimentos, cores, tempo, sons dos animais, formas geométricas, partes do rosto, animais da selva, ações que eles executam, roupas, números de 1 a 20, cores e tamanhos.
Terceiro ano	Relembrar o que já foi aprendido, soletrar, perguntar como escreve uma palavra nova, falar sobre hobbies, explicar regras e funcionamento de jogos, falar sobre os objetos da sala, procurá-los e contar onde estão, descrever os animais marinhos, falar sobre as histórias infantis conhecidas.	Alfabeto, números de 1 a 100, esportes, material escolar, preposições, animais marinhos e suas características, família, adjetivos para os personagens das histórias.
Quarto ano	Relembrar o que já foi aprendido, discutir por que a fazenda é importante e como os animais ajudam o homem,	Números, material escolar, esportes, animais marinhos, animais da fazenda e seus

	contar o que levar para viagem e para onde ir, contar a sensação que os brinquedos do parque de diversões causam, falar sobre as partes da casa e o que fazem em cada parte dela.	filhotes, brinquedos do parque de diversões, sensações que causam, partes da casa e ações que realizam nelas, roupas e acessórios.
Quinto ano	Relembrar o que já foi aprendido <i>No supermercado:</i> fazer lista de compras para a festa. Falar de festas de aniversário ao redor do mundo. Falar de profissões que admira <i>A cidade onde vivo:</i> falar do que tem e do que não tem na cidade onde mora.	Animais, roupas, partes da casa, sensações, brinquedos do parque de diversões, profissões e instrumentos, o que tem em uma festa de aniversário e presentes, alimentos, partes da cidade.

Fonte: Londrina, 2013.

ANEXO 3 – PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL I”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA

UNIDADE UNIVERSITÁRIA: Faculdade de Ciências e Letras
CURSO: Pedagogia
MODALIDADE: Licenciatura Plena
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Didática
IDENTIFICAÇÃO: Formação de professores e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças: pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental

CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SEQUÊNCIA ACONSELHADA
DDA6018	Disciplina	
OBRIG./OPT./EST./POC	PRÉ/CORREQUISITOS	ANUAL/SEM.
Optativa	Não há	Semestral

CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEO./PRAT.	OUTRAS
2	30	30			

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA			
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEO./PRÁTICAS	OUTRAS
30			

OBJETIVOS: (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
a) Revelar domínio de conceitos relevantes da área de Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de Inglês para crianças; b) Estruturar, por meio de informações científicas, orientações pedagógicas e de fontes para a seleção e a elaboração de materiais didáticos para crianças, o trabalho do aluno-professor com a Língua Inglesa na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental; c) Demonstrar postura crítica nas materialidades do processo de ensinar e aprender línguas – planejamento, procedimentos, material didático e avaliação – bem como na didatização desse processo e sua relação com a tecnologia; d) Refletir e desenvolver competências para o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) relacionadas à LEC (língua estrangeira para crianças); e) Analisar as implicações do trabalho docente no rendimento escolar dos alunos, procurando adequar a conduta pedagógica à realidade de ensino de inglês para crianças nos diferentes contextos de atuação: escolas municipais, escolas públicas, de tempo integral, escolas bilíngues, particulares e de idiomas; f) Por meio de subsídios teóricos e práticos, desenvolver investigações sobre os temas abordados na disciplina, buscando alternativas que levem à melhoria da qualidade do ensino e à complementação de sua formação como professor.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e descrição das Unidades)
-Tendências atuais no ensino-aprendizagem de línguas: o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. -As contribuições da Linguística Aplicada e da Educação para a caracterização do paradigma reflexivo de formação de professores. -As características das crianças da pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental: aspectos físicos, emocionais, sociais, desenvolvimento intelectual e linguístico. -Teorias de aquisição de língua e linguagem: como a criança adquire a língua materna e a língua estrangeira. -Teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os portfólios e as contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas. - Materialidades do ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças: planejamento, procedimentos, material didático e avaliação. - Identificação de problemas e possíveis encaminhamentos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas para crianças em diversos contextos escolares. - O uso da tecnologia e o ensino de línguas para crianças: reflexões sobre o papel do

Atualizado 2015

professor.

METODOLOGIA DO ENSINO

- Abordagem dos tópicos do conteúdo selecionado por meio de aulas expositivas dialogadas.
- Leituras de textos que contemplem o conteúdo a ser estudado pelos alunos, bem como discussões dos mesmos em sala de aula.
- Seleção, confecção e apresentação de planos de aulas, atividades, materiais e recursos didáticos, de modo que sejam pertinentes aos diferentes contextos de atuação do aluno-professor.
- Apresentação de seminários.
- Orientações para elaboração e desenvolvimento de um artigo científico com tema e questões pertinentes da (para a) área.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARIÊS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. In: *Contexturas*. Indaiatuba: APLIESP, n.5, 2000/2001. p. 11-26.

A construção do cérebro. *Veja*, 20 de março, 1996.

LEVENTHAL, L. I. *Inglês é 101: O Ensino de Inglês na Educação Infantil*. São Paulo: Disal, 2006.

LEVENTHAL, L. I., et al. *Inglês é 111: O Ensino de Inglês no Fundamental I*. São Paulo: Disal, 2007.

PIRES, S. S. *Ensino de Inglês na Educação Infantil. O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões*, Porto Alegre, 2004, p. 19 -42.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 15-34.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). *O Ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Morá, 2007.

Bibliografia Complementar

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. *O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BEGLEY, Sharon. *Your Child's Brain*. *Newsweek*. 19 fev., 1996, p. 39-45

BRITO, T. A. de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Feirópolis, 2003

FARIA, A. L. G. de. *Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1994. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Meditação, 1998.

LIMA, A. P. *Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de Inglês para o Ensino Fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PEREZ, M. C. A. *Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos*

parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n.2, 247 – 274, jul./dez. 2009.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação consistirá em processo contínuo e serão observados os seguintes aspectos:

- Aproveitamento das leituras indicadas por meio da contribuição em debates.
- Apresentação de seminários sobre os temas contidos no programa de curso, em que os alunos refletirão criticamente e aprofundarão as discussões dos assuntos abordados em sala de aula.
- Seleção, confecção e apresentação de materiais didáticos e elaboração de atividades, materiais e recursos didáticos, de modo que sejam pertinentes aos diferentes contextos de atuação do futuro professor.
- Confecção de um artigo científico.

RECUPERAÇÃO:

- Avaliação escrita acerca de um dos temas contidos no programa do curso.
- Confecção e apresentação oral de um plano de aula na área de ensino de Língua Inglesa para crianças.

EMENTA (tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Panorama histórico sobre o ensino-aprendizagem de línguas e suas tendências atuais. O contexto brasileiro do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. As contribuições da Linguística Aplicada e da Educação para a caracterização do paradigma reflexivo de formação de professores. As características do aprendiz criança em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e de desenvolvimento intelectual e linguístico. Teorias de aquisição de língua e linguagem. Teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Materialidades do ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças: planejamento, procedimentos, material didático e avaliação. Competências e pré-requisitos necessários para se desenvolver um programa de curso ideal /real para ser aplicado com crianças. Aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) para crianças, com foco nos diferentes contextos possíveis de atuação do aluno professor: escolas municipais, escolas públicas, de tempo integral, escolas bilíngues, particulares e de idiomas. Reflexões acerca da relação entre a tecnologia e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise do uso de material temático de Língua Inglesa baseado em tarefas para crianças de seis anos do ensino fundamental público estadual paulista

Pesquisador: Ana Gabriela Périco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42104814.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 981.324

Data da Relatoria: 14/04/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto que visa analisar o uso de material temático de Língua Inglesa baseado em tarefas para crianças de seis anos do ensino fundamental público estadual paulista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as características de um material temático baseado em tarefas para crianças de seis anos, melhor compreender como crianças reagem a um ensino temático baseado em tarefas e analisar as possíveis vantagens e desvantagens do uso de um material temático baseado em tarefas para crianças.

Objetivo Secundário:

Verificar como os critérios definidores de tarefa podem ser equacionados na construção de tarefas para crianças, buscando compreender se os mesmos critérios podem ser utilizados ou se haveria a necessidade de diferentes critérios de definição do termo tarefa para crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há um risco mínimo de constrangimento devido à necessidade de haver um terceiro adulto na sala

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

para gravar as aulas (o segundo adulto seria a professora titular da turma, que, por lei estadual, deve ficar na sala durante as aulas dos professores especialistas). Isso será sanado com o uso de um tripé para segurar o celular enquanto ocorre a gravação, sendo então desnecessária a terceira pessoa.

Benefícios:

Serão muitos, se for comprovada a maior eficácia do material produzido. Além disso, para esse público-alvo (crianças do ciclo I do Ensino Fundamental), ainda não há material de Inglês pronto sendo adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que está sendo usado é um material piloto.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos responsáveis pelos participantes da pesquisa.

O Termo de Assentimento está adequado.

O Termo de Autorização da Instituição está adequado.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 11 de Março de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0883 E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 5 – MANIFESTO EPIC

Nós, pesquisadores, professores e estudantes em formação na área da linguagem, preocupados com questões de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, bem como da formação docente para atuação com este público, reunidos neste III Encontro de Professores de Inglês para Crianças & II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, nos dias 20 e 21 de outubro de 2017, na Universidade Estadual de Londrina, temos as seguintes considerações a fazer e decisões a reafirmar, a partir das análises e projeções de especialistas e participantes reunidos nesse evento.

Considerando:

- Que estudos e pesquisas brasileiros têm registrado um aumento na oferta de ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças nos contextos de ensino público e privado;
- Resultados de estudos e pesquisas brasileiros e de vários outros países têm apresentado a importância do ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças no desenvolvimento/reconhecimento da formação social/cultural, linguística e humanizadora da criança;
- A necessidade de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público em questão;
- O caráter desafiador tanto da inclusão de línguas estrangeiras/adicionais para crianças e da formação docente sem a existência de políticas públicas;
- Considerando que negligenciar a importância do ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças é um equívoco do Poder Público, visto que a ausência de disciplinas de línguas estrangeiras/adicionais nas matrizes curriculares nos anos iniciais de escolarização em âmbito público priva o alunado de um conhecimento altamente valorizado socialmente e presente em escolas da rede privada, promovendo, portanto, a desigualdade social e educacional;
- A necessidade de estimular políticas públicas que possam oportunizar às crianças a inclusão pelo conhecimento de línguas estrangeiras/adicionais diante do contexto da globalização;
- Oportunizar aos futuros professores de línguas estrangeiras/adicionais vislumbrar caminhos que possam atender às demandas da educação formal face às exigências atuais com as capacidades necessárias, no sentido de poder colaborar qualitativamente para que as crianças tenham acesso ao estudo de linguagens necessárias à inclusão social;
- A viabilidade e importância de ampliar e tornar acessível o letramento social, partindo do fato de que as línguas adicionais estão significativamente presentes no uso cotidiano, que seja nomeando os bens de consumo ou na linguagem da tecnologia e acesso aos estudos científicos;
- A necessidade de atender às demandas sociais, educativas e culturais inerentes à vida moderna;

Reivindicamos ações públicas no sentido de:

- I. Articular a criação de condições legais e institucionalizadas para a oferta de línguas estrangeiras/adicionais para crianças nos contextos de ensino público e privado;
- II. Fomentar a inclusão de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público-alvo;
- III. Fomentar a ampliação de pesquisas que discutam a formação de professores pesquisadores e os especializem para uma atuação transformadora em seu contexto de trabalho.
- IV. Incentivar o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, levando-se em conta seus diferentes segmentos - material didático; avaliação; currículo; propostas didáticas, também em sua interface com as tecnologias educacionais;
- V. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, por meio de debate envolvendo associações de professores de línguas e associações existentes na área das linguagens, em nível estadual e nacional, bem como a participação de diferentes segmentos da sociedade (escola, pais, pesquisadores, poder público etc).

VI. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos;

VII. Estabelecer diálogos profícuos entre poder público, universidades e escolas para viabilizar formas de atender a demandas futuras com maior solidez.

Texto aprovado em plenário pelos participantes, conforme listagem que acompanha este documento.

III Encontro de Professores de Inglês para Crianças

&

II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças

Equipe de redação: Juliana Reichert Assunção Tonelli, Leandra Ines Seganfredo Santos e Joana de São Pedro

Londrina, 21 de outubro de 2017.

