



O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA

SANTOS, Fernanda Batista dos. – PG – FECILCAM/UNESPAR

fernanda_bsantos@hotmail.com

CORADIM , Josimayre Novelli. - OR- UEM

josimayrenovelli@hotmail.com

RESUMO: Este artigo faz uma análise acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira pautada sob a leitura crítica nas séries iniciais. No que se refere ao ensino da leitura, geralmente restringe-se a um ensino que tem como foco a leitura apenas como decodificação e também centrada na exploração de novos vocábulos em detrimento às outras habilidades como a oralidade e a produção textual. Sendo assim, o ensino de LE sob a perspectiva da leitura crítica se faz necessária no sentido em que esta oferece ao aluno uma leitura com vistas à conscientização e ao pensamento crítico e autônomo. Com este pensamento, este trabalho propôs-se verificar a reação dos alunos diante atividades pedagógicas pautadas sobre a leitura crítica. Primeiramente apresentaremos o contexto no qual se insere o ensino de língua estrangeira para criança no Brasil. Após essas considerações, discutiremos sobre os autores que estão envolvidos na produção literária sobre a leitura crítica. Em seguida apresentaremos a análise de uma das aulas cuja ênfase repousa sobre a teoria da consciência crítica. Como resultado, observamos a possibilidade do ensino de língua inglesa nessa perspectiva, desde que respeitadas as características próprias dessa faixa etária.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Leitura Crítica. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (doravante LI) nas séries iniciais tem se tornado frequente tanto no contexto privado quanto no público (ROCHA, 2008). Conhecer e entender esse público-alvo, bem como discutir como o processo de ensino e aprendizagem ocorre nesses contextos se faz necessário (ROCHA, 2008; TONELLI, 2007). No que se refere ao ensino da leitura, geralmente restringe-se a um ensino que tem como foco a leitura apenas como decodificação e também centrada na exploração de novos vocábulos em detrimento às outras habilidades como a oralidade e a produção textual. Esse trabalho pretende discutir

sobre a necessidade e relevância de se trabalhar a concepção de leitura crítica (CORADIM, 2008; MIQUELANTE, 2002; FIGUEIREDO, 2000) no ensino de LI nas séries iniciais do ensino fundamental. Para discutir sobre o ensino da leitura crítica como meio de reflexão e ação na práxis social do aluno essa pesquisa está fundamentada nos estudos de Fairclough (1995). Esta pesquisa envolveu alunos do 4º ano da Educação Básica de uma escola pública do município de Campo Mourão. Para a coleta de dados foram feitas gravações em áudio de aulas de LI durante o último trimestre de 2011 e análises das atividades desenvolvidas pelos alunos. Como resultado, verificou-se a possibilidade do ensino pautado sob a perspectiva da leitura crítica, desde que observada a fase de desenvolvimento na qual estes alunos se encontram.

2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇA

Com o passar do tempo, temos percebido o quanto tem aumentado a demanda pelo ensino de Língua Inglesa (doravante LI) para as crianças no diversos contextos (ROCHA, 2008). No Brasil, o ensino de LI para as séries iniciais e Educação Infantil, no contexto da escola pública, apresenta caráter facultativo. Não existem diretrizes norteadoras nesse sentido, cada município adota seus próprios parâmetros. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 acena para uma possibilidade, no sentido de ofertar o ensino de LE no Capítulo II, Art. 24, inciso IV, p22:

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; (Brasil, 1996, p. 12)

A falta de políticas públicas voltadas para a regulamentação do ensino de língua estrangeira (doravante LE) afeta todo o seu processo de ensino e aprendizagem, tanto nas questões referentes aos aspectos pedagógicos tanto quanto às questões referentes à formação do professor (CHAGURI, TONELLI, 2011; RINALDI, 2011). Embora a LDB aponte uma brecha para a implantação do ensino de Língua estrangeira para crianças (doravante LEC), o texto contido na LDB 9394/96 deixa apenas implícito que as escolas podem se assim desejarem, ofertar o ensino de LE nas séries iniciais, bem como outras disciplinas. Entretanto, o texto é superficial e não oferece sustentação para a implantação efetiva do ensino de LE nas séries iniciais (CHAGURI,TONELLI, 2011).

No que se refere à pesquisa, há um grande número de publicações sobre o ensino de LE para crianças, evidenciando diversos aspectos que envolvem o processo de aquisição de uma nova língua por alunos das séries iniciais e Educação infantil (ROCHA, 2008; TONELLI, 2007).

Nos dias atuais, a LE se traduz como um instrumento de inserção social, de acesso a outras culturas auxiliando os alunos a compreenderem a sociedade na qual convivem, bem como outros contextos fora da sua realidade (ROCHA, *et al*, 2010).

O ensino de LE ainda na infância é sustentado na suposição de que, nesta fase, os alunos têm um aprendizado melhor, comparado à aprendizagem de um adulto. Esta teoria é embasada pela hipótese do período crítico. De acordo com essa proposta teórica, após a puberdade, a aquisição da linguagem se torna mais difícil. Entretanto outros autores como Assis-Peterson & Gonçalves, Brewster, Ellis & Girard (apud ROCHA, 2008, p.16), divergem desta crença, afirmando-a como uma hipótese empírica. Há também aqueles como Cameron (2001) que preferem os pressupostos que afirmam que o contexto na qual a criança está inserida, condicionado a objetivos sólidos, garante um efetivo aprendizado (ROCHA, 2008).

É imprescindível que este processo seja conduzido por professores preparados para este trabalho, assegurando, desta forma, a efetiva aprendizagem dos alunos. A interação aluno/professor também se torna importante neste processo (CAMERON, 2001). Este pensamento está em consonância com a teoria vigotiskiana. De acordo com Vigostisky (1996) o desenvolvimento da criança perpassa por dois processos: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a zona de desenvolvimento real (ZDR).

Para Vigostisky (1996) o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às interações social, ou seja, o sujeito não alcança o desenvolvimento sozinho, é necessária a presença do outro.

Todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança. (FINO, 2001, p.3)

Neste pensamento, o conceito de ZDP se encaixa no primeiro nível, o social. Neste nível, a criança necessita de um parceiro mais experiente. O professor exerce papel fundamental no desenvolvimento do aluno, ele é quem vai mediar à interação criança e conhecimento.

É com a ajuda de um adulto ou par mais capacitado que a criança desenvolve suas capacidades e alcança a autonomia desejada para executar determinadas tarefas de forma independente. Quando a criança atinge esta autonomia ela está em um nível de desenvolvimento real.

De acordo com o exposto acima o ensino de LI nas séries iniciais proporciona uma base mais sólida para o aprendizado nas séries posteriores nas quais o ensino de uma LE é obrigatória, isto converge com Rocha (2008) quando observamos o seu caráter formador e transformador no que tange a aprendizado do aluno. Isso toma uma dimensão maior quando adicionamos ao processo de ensino e aprendizado de uma LE a formação do pensamento crítico.

3 ENSINO DE LEITURA CRÍTICA NAS SÉRIES INICIAIS

O material didático utilizado na pesquisa tem como foco a abordagem comunicativa, entretanto observamos outras perspectivas neste sentido como, por exemplo, o ensino pautado sobre o vocabulário, pois levam em consideração que o ensino do léxico “servirá de apoio para o aprendizado e uso da gramática posteriormente” (SCAFFARO, 2010 p.64).

Rocha (2007; 2008) por sua vez, defende um ensino de LI nas séries iniciais pautado pelos gêneros. Reunindo estes em três grupos: os gêneros que fazem contar, os gêneros que fazem cantar e os gêneros que fazem brincar, propiciando, desta maneira, uma aprendizagem pautada nas interações e visando o desenvolvimento dialógico.

Entretanto, ainda há lacunas a serem preenchidas. O conhecimento do léxico, assim como o uso dos gêneros, é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem (COTA.2011; ROCHA, 2006; 2008). Contudo, é necessário fazer uma reflexão sobre esse conhecimento recebido para apreendê-lo e usá-lo de forma consciente.

Neste pensamento, a leitura insere-se como um elemento que leva o aluno a ter essa consciência. Um nível de leitura como este pode ser alcançado através da leitura crítica. Ler criticamente extrapola os limites do decodificar sons e letras. Vai mais além, o leitor crítico adota uma postura acerca aquilo que lê, sem se deixar influenciar pelo texto. Estabelece relações entre aquilo que lê e o contexto na qual o texto se insere. (CORADIM, 2008) Uma postura crítica implica no abandono de práticas reprodutivistas e na adoção de uma postura pautada na reconstrução de práticas emancipadoras (FIGUEIREDO, 2003).

Ainda de acordo com Figueiredo (2003) a leitura crítica é uma atividade analítica. O leitor relê um texto para identificar padrões de elementos - informações, valores, suposições e uso de linguagem - ao longo da discussão. Esses elementos são ligados de uma interpretação, uma afirmação de um sentido subjacente do texto como um todo. Ainda de acordo com a autora supracitada, ler criticamente é ler além do que está na superfície do texto, estabelecendo relações entre o texto e o seu contexto, visualizando outras possibilidades e refletir sobre elas. Sendo assim, conduzir o processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da leitura crítica significa aguçar e explorar a capacidade cognitiva do aluno, tornando a leitura mais significativa, tirando o da condição de

respondedor de perguntas e exercícios, colocando-o numa posição ativa perante aquilo que lê (FIGUEIREDO, 2003).

A leitura crítica recebeu contribuições do pensamento de Fairclough (1996). De acordo com sua teoria, a análise crítica do discurso, o estabelecimento de relações do texto e seu contexto promovem a conscientização.

Sobre este mesmo ponto, Miquelante (2002) ressalta a relação do conceito de conscientização com a formação de sujeitos hábeis no posicionamento crítico perante um texto, bem como a necessidade de promover a leitura crítica nas aulas de língua inglesa.

Ao passo que Busnardo e Braga (2000) acreditam que a leitura crítica também deve estar associada aos diversos tipos de leitura:

Uma parte da leitura crítica deveria incluir a exposição a situações diferentes de leitura (desde situações institucionais a situações de lazer), para capacitar os alunos na identificação de graus diferentes de liberdade de leitura associados a cada situação e para desenvolver flexibilidade no leitor. (BUSNARDO E BRAGA, 2000, p.21)

Enquanto a relação dialética entre mundo, linguagem e realidade é discutida por Meurer (2000). De acordo com seu pensamento, a leitura crítica conduz à conscientização do ambiente social ao qual o leitor pertence, percebendo as diferentes funções da linguagem e assim atuando ativamente neste ambiente no qual vive.

Contudo, ressaltamos que estes pressupostos teóricos foram desenvolvidos tendo como foco alunos cuja competência linguístico-discursiva se encontra num grau mais adiantado em relação aos alunos de séries iniciais. Nesta faixa etária o aluno não desenvolveu ainda habilidades linguísticas que permitisse um trabalho no âmbito da produção escrita, por isso da escolha em privilegiar o ensino de LI pelo viés da leitura crítica por meio da oralidade.

A partir da consideração destes aportes teóricos, percebe-se que o ensinar sob esta perspectiva contribui na formação de alunos com senso crítico mais aguçado e consciente do seu contexto social e dentro das suas possibilidades, atuando ativamente perante esses contextos.

4 METODOLOGIA

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em duas turmas de 4^o ano do ensino fundamental em uma escola municipal localizada em um bairro do Campo Mourão. A coleta de dados foi realizada durante o quarto bimestre, no mês de novembro de 2011. As atividades aplicadas

foram produzidas pela professora pesquisadora, tendo como ponto de partida a unidade “*What do you want to be?*” do 4º volume do livro do Sistema Aprende Brasil, da editora Positivo.

Primeiramente a professora aplicou a Unidade “*What do you want to be?*” do livro didático e após concluir todas suas atividades, prosseguiu com as atividades cujo foco era a leitura crítica. Estas atividades por sua vez compõem-se da leitura e interpretação de um texto narrativo na língua alvo

Desta forma configurando-se como uma pesquisa de campo, procurou-se observar a reação dos alunos perante o ensino de LE com foco na leitura crítica.

Outro ponto analisado foram os resultados obtidos, interpretando as ações dos sujeitos participantes, denotando seu caráter qualitativo. Os instrumentos de análise desta pesquisa compõem-se das atividades dos alunos, das gravações de áudio das aulas.

Devido à má qualidade do áudio, os dados da turma A foram descartados, pois as falhas presentes nas gravações afetariam a pesquisa. Outro fator negativo foi o atraso no cronograma e algumas aulas foram ministradas nas últimas semanas do ano letivo e muitos alunos já não estavam frequentando as aulas. Após a coleta, os dados foram catalogados e foi realizada uma análise de conteúdo.

4.2 JUSTIFICATIVA

O ensino de LI nas séries iniciais tem se tornado frequente tanto no contexto privado quanto no público (ROCHA, 2008). Conhecer e entender esse público-alvo, bem como discutir sobre como o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nesses contextos se faz necessário (ROCHA, 2008; TONELLI, 2007). No que se refere ao ensino da leitura, geralmente restringe-se a um ensino que tem como foco a leitura apenas como decodificação e também centrada na exploração de novos vocábulos em detrimento às outras habilidades como a oralidade e a produção textual.

Sendo assim, o ensino de LE sob a perspectiva da leitura crítica se faz necessária no sentido em que esta oferece ao aluno uma leitura com vistas à conscientização e ao pensamento crítico e autônomo.

4.3 PERGUNTA DE PESQUISA

Ao se considerar o ensino de LI nas séries iniciais, bem como os pressupostos teóricos da leitura crítica, esta pesquisa tem como objeto de análise o ensino de LI embasado na perspectiva da leitura crítica. Com a intenção de entender como a teoria crítica pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, formulamos a seguinte questão:

Qual a reação dos alunos das séries iniciais perante o ensino de LE sob a perspectiva da leitura crítica?

5 ANÁLISE DE DADOS

A partir da fundamentação teórica sobre o ensino de LI para crianças e os pressupostos do ensino de leitura sob a perspectiva crítica, este capítulo apresenta uma análise de conteúdo dos dados obtidos na coleta. As seis aulas foram ministradas em duas turmas do 4º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, os dados apresentados são procedentes de apenas uma turma.

A princípio, a professora pesquisadora iniciou o tema *Professions* a partir do material proposto pelo livro didático, cuja abordagem teórica tem como foco a perspectiva comunicativa. É importante lembrar que o uso do material didático é obrigatório na escola. Após isso, as aulas foram embasadas na perspectiva da leitura crítica.

Nesta aula preliminar, a professora explicou para os alunos que estava desenvolvendo uma pesquisa e que gostaria que todos participassem. Eles reagiram bem e demonstraram entusiasmo e participaram bem. Embora este grupo já tivesse um conhecimento prévio de LI em relação ao vocabulário específico do tema *Profession* a maioria das atividades foram respondidas em língua materna. Passamos, então, à análise das aulas.

5.1 AULA 01

Na primeira aula, os alunos foram orientados a questionar e responder sobre suas preferências em relação às profissões. Sendo assim, a professora explicou como seria desenvolvida a atividade pedagógica neste dia. Eles teriam que perguntar ao amigo: *What do you want to be?* E o amigo teria de responder a essa questão. Após isso, ele teria de dizer aos demais sobre a escolha do amigo.

A preocupação dos alunos com o uso da língua alvo apareceu no início da aula:

A1: Aposto que vai ser em inglês...

Como eles já tinham aprendido essa estrutura durante as atividades com o livro didático, em sua grande maioria, os alunos não apresentaram dificuldades na execução das atividades propostas. No entanto, alguns apresentaram dificuldades em responder às questões e outros no que se refere à pronúncia, o que não afetou o entendimento do significado no momento da atividade. Dessa forma, o auxílio do professor foi necessário.

P: Tenta falar, qualquer coisa a gente te ajuda.

Embora esse grupo tenha contato com a língua alvo há um bom tempo, o vocabulário deles não permite o uso de LI o tempo todo. E, em alguns momentos entende que é necessário o uso da língua alvo e da tradução na língua materna.

P: *Why?* Por quê?

Durante o desenvolvimento da atividade pedagógica, os alunos apresentaram as escolhas de seus amigos usando a estrutura aprendida. Entretanto, o objetivo deste trabalho vai além do simples uso de forma mecânica de uma estrutura de uma língua estrangeira, visando, pois a capacidade de análise crítica do aluno. Observamos também que, grande parte das profissões escolhidas não são comuns à realidade social na qual vivem. Haja a vista a escolha de profissões como modelo, jogador de futebol, cientista e designer.

Ressaltamos que o objetivo desta pesquisa é observar a reação dos alunos ao serem desenvolvidas atividades que tenham como foco o ensino da leitura crítica. Isto envolve fazer relações entre o que está aprendendo com o contexto no qual se insere (CORADIM, 2008). Envolve também um posicionamento perante aquilo que lhe é apresentado. Em dado momento quando um dos participantes da pesquisa afirma que seu amigo que ser um *policeman*, outro aluno já infere que isso não é possível, porque o amigo de sala aparenta não ter postura adequada para tal profissão parece apresentar em vários momentos um comportamento inadequado durante as aulas.

A7. R. *wants to be a policeman.*

A1: O R. não pode ser a *policeman*.

P: *Why?* Por quê?

A1: Porque ele faz muita bagunça.

Em outro momento da aula esse mesmo assunto é retomado:

A7: *Teacher, V. want to be a policewoman.*

A1: Coitada vai trabalhar com o R.!

A8: Não importa eu vou proteger as pessoas.

Ambos os alunos demonstram uma postura definida em relação ao assunto: A1 reafirma seu juízo de valor em relação ao colega de classe A7 e o A8 demonstra seu posicionamento diante da fala do colega de classe.

Além de avaliarem criticamente o posicionamento do amigo, houve também quem avaliasse a si mesmo, autocriticando a sua atuação na aula.

Em momentos de dificuldades de alguns alunos, observamos a postura de um aluno ao tranquilizar o outro afirmando que ele próprio sentiu dificuldades, este tipo de comentário denota por parte do aluno A7 uma consciência crítica sobre si mesmo, afirmando-se como alguém que tem facilidade no aprendizado desta disciplina e que nunca comete erros durante as aulas.

A12: *Teachereu* posso falar em português?

T: *No*. Tenta falar qualquer coisa a gente te ajuda.

A7: Até eu errei.

Contudo, o mais importante desta aula é que alguns alunos não apenas usaram a repetição mecânica da atividade pedagógica, mas também fizeram uma avaliação crítica sobre o assunto que estava sendo abordado, bem como sobre sua prática durante o processo de aprendizagem.

5.2 AULA 02

A segunda aula ministrada a professora apresentou um texto narrativo na língua alvo (conforme anexo). O texto tinha por título “*Are the firefighters cool?*” e contou a história de um garoto que decidiu ser bombeiro ao ver o trabalho deste profissional durante um incêndio na casa de seu vizinho.

Logo no início da aula, os alunos demonstram preocupação em relação à interpretação do texto:

P: *Hello!* Hoje nós vamos ver um texto.

A1: Em inglês?

Para introduzir o texto, a professora explicou do que se tratava e percebeu que o vocábulo *firefighter* era desconhecido por todos. Sendo assim, P fez a seguinte pergunta:

P: *What’s a firefighter?*

Os alunos não foram capazes de respondê-la.

A1: Não faço idéia.

P: Tem certeza, se não me engano aqui nesta sala tinha alguém que gostaria de ser um *firefighter*.

Essa aproximação fez com que os alunos tivessem mais liberdade de formular hipóteses sobre o significado da palavra, até chegar ao significado mais adequado.

A1: Ele é o fazendeiro.

A3: Fazendeiro é *farmer*.

A1: Cientista.

A4: É o bombeiro.

T: Yes! *The firefighter* é o bombeiro.

A seguir, foi solicitado aos alunos que identificassem no texto as palavras que já conheciam o significado na língua materna. Como eles já sabiam manusear o dicionário, essa parte da aula transcorreu sem muitos problemas.

Para que o aluno possa ter um posicionamento sobre determinado texto é necessário que ele compreenda o que lê. O caminho para esse entendimento passou pelo processo de tradução do texto, mais uma vez lembrando que eles não tinham o conhecimento lexical suficiente para a compreensão global do mesmo.

Para isso, a professora selecionou algumas palavras para que os alunos procurassem no dicionário o significado em inglês. A compreensão do texto procedeu de forma coletiva.

Leffa (2001) afirma que o uso do dicionário deve ser utilizado em última instância, por ser uma atividade demorada que requer paciência, entretanto, Cota (2011, p.79) também afirma que “é importante que o professor inicie o aluno no mundo da lexicografia mostrando o que os dicionários têm para oferecer.” Conforme já mencionado, Esse trabalho com o léxico procedeu-se de forma coletiva, assim não se tornou cansativo para os alunos. Houve quem se propusesse a encontrar mais palavras no dicionário.

Percebemos, dessa forma, que nesta aula não foi possível desenvolver atividades com o foco na leitura crítica, pois foi necessário orientar os alunos quanto ao entendimento do texto e isso demandou um tempo maior.

5.3 AULA 03

Nesta aula, foi concluída a etapa de tradução do texto. Cada aluno apresentou o significado de uma palavra que encontrou no quadro, observando que algumas possuíam um campo semântico amplo e eles deveriam verificar qual definição se adequava ao texto. Em seguida, a professora conduziu a aula para a compreensão mais profunda do texto.

As perguntas foram realizadas em inglês e devidamente explicadas previamente. A professora pesquisadora reservou um tempo para que essas perguntas fossem respondidas e depois discutidas em grupo. Isso explica o fato de vários alunos responderem ao mesmo tempo algumas das questões.

P: What was the boy doing when the neighbors' house caught fire?

A: Playing videogame.

Na pergunta seguinte os alunos não usaram a língua alvo, e quando solicitada eles utilizaram somente a *short answer*. Cabe ressaltar que eles não tinham o conhecimento necessário para utilizar a forma correta das *short answers*.

P: Did he want to be a fireman before that day?

A3: Não.

P: Please, in English ok.

A3: No.

Na questão que se segue, os alunos tinham que apresentar suas posições/opiniões sobre as qualidades dos bombeiros. O texto mencionava que eles eram fortes e corajosos. Sendo assim, a maioria respondeu utilizando essas mesmas características. Somente um aluno respondeu de forma diferente.

P: What qualities does he think that are essential for being a fireman?

A: Brave and strong.

A4: Tem que ser calmo também por que tem vez que tem que acalmar as pessoas.

P: Ok, então na sua resposta coloque calm.

A questão a seguir foi construída no sentido de trazer o texto para a realidade do aluno. Dessa forma foi solicitado que eles respondessem de acordo com suas experiências.

P: *Have you ever seen a house burned out?*

A1: Um dia pegou fogo na casa da vizinha da minha vó.

A5: Eu vi na televisão.

A outra questão também objetivava promover uma avaliação crítica sobre o texto, indo além do da decodificação textual. Face às respostas, pudemos observar que esse objetivo foi alcançado.

P: *What difficulties did the house owner face because of that?*

A2: Perder os móveis, perder a casa, dependendo perde a família.

A6: Perder o cachorro.

Consideramos essa etapa da aula interessante, pois vários alunos manifestaram o desejo de falar, pois somente um ou dois alunos respondiam às questões. Eles também usaram o léxico que conheciam, sem interferência do professor. Percebemos também algumas tentativas para fazerem uso da língua alvo. Isso pode ser verificado nos momentos em que os alunos utilizaram o pronome interrogativo *why* para responderem às perguntas. A professora não fez objeção, pois nesse momento, o foco estava na leitura do aluno e nas suas inferências sobre o texto. Outro fato a ser destacado foi o fato que as opiniões sobre o assunto não foram convergentes. Alguns alunos mostraram opiniões divergentes e, mesmo quando as respostas apresentavam afinidades, as justificativas seguiam cada qual um tipo de pensamento. Atitudes como essas coadunam com a proposta da leitura crítica no sentido de promover a autonomia dos alunos. Vejamos os exemplos abaixo.

P: *Do you think that a house burning is the worst thing that can happen to a family?*
Why?

A7: Yes, porque eles perdem a *house*, perdem tudo .

A8: Yes ,porque perde roupa, móveis, alimentos.

A1: No, vai ainda ter a vida, mesmo perdendo a casa.

A 9: Sim porque perde as roupas, as coisas que mais gosta.

A10: Posso falar?

T: Yes.

A 10: *Teacher* é ruim perder a casa.

A 4: Minha vez, eu acho que sim, porque pode perder a família.

A 11: *Yes. Why* destróimuitas coisas.

A 12: *No*, tem a fome e a doença.

A 13: *Yes*, porque a pessoa não tem onde morar.

A14: *Yes*, não tem coisa pior que perder a *family*.

A 1: Ter alguém da família doente é ruim também.

Mesmo com a alta participação a professora tentou aproveitar o momento de empolgação na aula para estimular mais respostas:

P: Alguém mais quer responder?

P:Então vamos para a última pergunta. *What we can do to avoid it?*

A 7: Teacher, *avoid?*

P: *In Portuguese*, aconselhar.

A8: Não deixar gente sozinha em casa, tipo gente idosa, criança.

A2: Não brincar com o fogo.

A14: Não soltar balões, não deixar o gás ligado, não tomar banho demorado.

A2: Nada a ver essa do banho.

A9: Verdade, nunca ouvi falar que uma casa pegou fogo por que demorou no banheiro.

A10: Posso falar? Tem gente que coloca fogo nas datas vazias, o fogo do mato passa pra casa.

Observando esse momento da aula, verificamos que as atenções se voltam para o léxico, o que não é ruim para o contexto. Esperamos que o aluno seja autônomo não só em relação ao conhecimento, mas também nas suas relações interpessoais. Embora o foco seja a leitura crítica perante o texto, é desejável que o aluno, além de se posicionar, questione sobre o aquilo que não entender. Isso também é uma demonstração de autonomia.

Ao analisarmos a aula em questão, percebemos que os objetivos do projeto foram alcançados, ou seja, os alunos demonstraram interesse e participaram plenamente, por

meio de questionamentos, posicionando-se contra ou a favor perante os assuntos discutidos em sala. A divergência de pensamento também é desejável neste contexto, haja vista que assim podemos observar que eles estavam seguindo seus próprios passos, sem seguir modelos pré-estabelecidos, seguindo o pensamento do amigo ou até mesmo da professora.

5.4 AULA 04

Nesta aula, os alunos, de posse dos adjetivos aprendidos, iriam descrever o colega. O ensino desse conteúdo estava em consonância com o texto que eles haviam estudado previamente. Eles receberam uma lista de adjetivos e escolheriam aqueles que melhor definiam o amigo. Nesta atividade, a professora procurou fazer com que eles fizessem suas tentativas sem sua interferência. .

A3: Teacher preciso do dictionary.

Houve quem trouxesse o seu próprio dicionário. Isso demonstra uma tentativa de independência, no sentido que o aluno já sabe onde buscar aquilo que precisa sem a ajuda do professor no que se refere ao entendimento do significado da palavra.

Outro fato a ser destacado desta aula é a necessidade de acertar. Em vários momentos os alunos queriam certificar-se se estavam acertando na definição dos adjetivos, solicitando a presença do professor junto a eles para que se confirmassem seus erros e ou acertos durante a atividade pedagógica.

A8: Teacher tá certo?

A5: Teacher olha se eu acertei.

A3: Teacher tá certa essa aqui.

A11: Teacher olha aqui, está certo?

Durante a realização da atividade pedagógica os alunos utilizaram os adjetivos para descrever os colegas:

A3: My friend is calm and attentious.

A12: Agora nós. Minha friendiswisee brave.

A5: Meufriend is skilled and wise.

A2: My friend is brave and strong.

A13: Ele é calm and patient.

A7: *My friend is tall and beautiful.*

A4: *My friend is brave and intelligent.*

Do ponto de vista linguístico e discursivo, a aula pode ser considerada eficaz, pois os alunos utilizaram o conhecimento adquirido para expressar suas ideias e pensamentos. Outro aspecto relevante a ser destacado é o interesse dos alunos na participação das atividades observados pelos pedidos de permissão para participação na atividade pedagógica, utilizando para tal ato a língua alvo, sem a necessidade da intervenção da professora.

5.5 AULA 05

Na 5ª aula, os alunos fizeram uma atividade escrita relacionada ao tema profissões. A atividade consistia na retomada de uma questão feita no início das atividades a qual indagava sobre as profissões que gostariam de exercer. A preocupação com a língua alvo ainda prevaleceu.

P: Nós estamos estudando sobre as profissões. Na semana passada nos estudamos sobre o *firefighter*. Nesta aula vocês receberão *questions* e poderão respondê-las in *Portuguese*. Mas, nestas *questions* a primeira parte eu quero in *English*...

P: Eu quero in *English* porque vocês já têm como escrever. E a segunda parte pode ser in *portuguese*.

A preocupação repousava sobre o pensamento crítico dos alunos. Embora a professora ainda não pudesse cobrar o uso da língua alvo a todo instante devido à falta de vocabulário suficiente para tal ato, buscou-se a melhor maneira para que isso pudesse ser feito nas atividades pedagógicas.

Essa preocupação parecia soar como insegurança por parte de alguns alunos, tanto que um dos alunos demonstrou satisfação ao usar a língua materna. Neste momento, não houve intervenção da professora no auxílio às respostas dos alunos.

Apesar de esta aula não ter tido momentos de leitura crítica, ela foi muito importante para a concretização do objetivo da pesquisa, pois a professora pôde visualizar aspectos do desenvolvimento real do aluno, ou seja, aquilo que ele é capaz de realizar sozinho.

5.6 AULA 06

Para finalizar as atividades pedagógicas elaboradas para a pesquisa em questão, os alunos apresentaram suas respostas do exercício da aula anterior. Eles tinham que escrever

sobre a profissão que gostariam de exercer, quem lhes influenciou nessas escolhas e se mudariam ou não suas opiniões. Vale ressaltar que esta era a última semana de aula e muitos alunos faltaram.

Na primeira resposta apresentada, percebemos uma visão estereotipada sobre o jogador de futebol. Percebemos também que esta escolha parece ser influenciada pela mídia.

A1: *Teacher*: Eu! Eu quero ser *soccer player*, porque eu sou bom de bola, e eu posso viajar de avião sem pagar nada e eu posso conhecer outros países, eu não quero mudar de profissão, eu quero ser jogador porque eu vi na TV.

Na segunda resposta, o aluno reflete o discurso da mãe na escolha da profissão.

A2: Eu quero ser *veterinary*, porque ajuda os animais, minha mãe influenciou, que eu tinha como ajudar os animais, não vou mudar porque eu gosto dessa *profession*.

Na próxima resposta é digno de nota a justificativa do aluno, o uso dos adjetivos na língua alvo e os juízos de valores impressos em suas afirmações.

A3: Eu queria juíza porque é sábio e *intelligent*, ninguém me influenciou e que tenho os adjetivos: ser *brave* e *intelligent*. Eu também queria ser professora, ou repórter, porque a professora é *intelligent* e o repórter é *brave*.

Na resposta a seguir, embora A3 afirme não ser influenciada por ninguém, percebemos que a mídia pode ter estar por trás desta escolha, haja vista que sua resposta a aluna sonha em ser famosa e aparecer em revistas. Ao passo que na escolha da segunda profissão, ela não apresenta uma justificativa plausível.

A4: Minha *profession* *fashion model*, porque vou ser famosa, ganhar dinheiro, sair em revistas. A gente precisa ser *tall*, *beautiful*, habilidosa e *calm*. Ninguém me influenciou. Eu posso mudar de profissão, a minha segunda *profession* é *teacher*, porque um dia a gente vai cansar de fazer todo dia a mesma coisa.

Nesta resposta encontramos outra influência atribuída ao discurso materno:

A5: Eu quero ser *teacher* porque eu quero ensinar as crianças e foi minha mãe que me influenciou.

A próxima resposta denota uma influência do meio em que o aluno vive, embora não tenha afirmado.

A6: *Teacher* eu quero ser *lawyer* porque tem gente que culpa os outros e senão, o que não fez nada vai presa, e o outro que fez as coisas não vão preso.

Na resposta do aluno A7 tem se a impressão que sua resposta foi influenciada pelo texto, interessante também destacar o fato que a segunda profissão que não tem destaque na mídia.

A7: *Teacher* eu quero ser *fireman* para ganhar dinheiro e salvar vidas, ninguém me influenciou, eu mudaria minha *profession* , a segunda é funileiro.

Apor sua vez, a resposta do A8, deixa claro que outras esferas da vida social também podem influenciar no pensamento do aluno.

A8: eu quero ser *priest*, a razão é que tenho vontade e também acredito que tenho vocação. Sim o padre me influenciou na minha escolha. Não vou mudar minha vontade.

O aluno A9 além de expressar seu desejo, justifica sua resposta com uma avaliação crítica de si mesmo afirmando ser capaz de exercer tal profissão.

A9: eu quero ser designer, eu acho que tenho habilidade, eu sei desenhar e também não vou mudar minha opinião.

Durante esta atividade os alunos demonstraram suas escolhas posicionando-se diante delas, para isso em alguns momentos utilizaram a língua alvo, relegando o papel de mero respondedor de perguntas e assumindo a postura desejada pela presente pesquisa. Observa-se assim que o objetivo referente ao desenvolvimento da consciência crítica foi alcançado.

Em relação às interferências externas, a influência de casa prevalece ao mesmo tempo em que a mídia também aparece como um forte formador de opiniões. Esse discurso praticado por essas crianças vem ao encontro do que Fairclough (1996) aponta em seus estudos, quando a sua teoria sobre a análise crítica do discurso estuda as relações existentes entre a linguagem , o poder e a ideologia. Percebe-se no discurso dessas crianças a forte influência das ideologias propostas nos meios de comunicação sobre a escolha delas.

A maioria das respostas apresentou o verbo querer no sentido de expressar desejos. Dois usaram verbos que expressam afirmações. Importante também foi o uso da língua alvo na expressão das suas opiniões e juízos de valores. Dessa forma, podemos afirmar que

essa aula houve leitura crítica, e isto é comprovado pelas respostas dos alunos perante os exercícios propostos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizado com uma turma de 4º ano das séries iniciais pautou-se sob a análise da reação dos alunos envolvidos na pesquisa diante de atividades pedagógicas em LI, cujo foco baseia-se na perspectiva teórica da leitura crítica. O ensino sob o viés do pensamento crítico muito contribui na formação do aluno, tendo em vista que este modelo teórico privilegia a formação de alunos com consciência crítica e com autonomia para posicionar-se diante de um texto.

Para analisar essas aulas precisamos considerar a faixa etária destes alunos. Esta foi a primeira vez em que trabalharam com um texto sob outra perspectiva teórica. Até então os textos aos quais tiveram contato estavam sob a perspectiva comunicativa e não tinham nenhuma conexão com o seu contexto social. Eram textos produzidos somente para a função de ensino de uma determinada estrutura lingüística. A apresentação de um texto fora dessa perspectiva e de exercícios que tivessem como objetivo a leitura crítica era até o momento algo inédito. Embora as aulas fossem planejadas com os objetivos voltados para a leitura crítica, nem todas as aulas tiveram esse objetivo alcançado, haja vista que era preciso ofertar a competência linguística para que os alunos pudessem ter uma postura crítica, mas utilizando a língua alvo. Do contrário a aula estaria configurada numa aula de compreensão de texto em língua materna.

Lembrando mais uma vez que o mote da pesquisa era a observação a reação dos alunos perante o ensino de LI sob a perspectiva do ensino da leitura crítica, sob este ponto de vista pode-se afirmar que os alunos reagiram de forma satisfatória, mesmo estando inseguros em alguns momentos com o uso da língua estrangeira. Esses alunos expressaram suas posições diante do texto utilizando a língua estrangeira dentro do conhecimento que tinham.

Podemos concluir que é possível o ensino de língua estrangeira na perspectiva da leitura crítica, desde que observadas as limitações próprias desta faixa etária. Observando que este é um trabalho que se dá de forma contínua, levando em consideração a fase de desenvolvimento que estes alunos se encontram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSNARDO, Joanne, BRAGA, Denise B. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia**. Ilha do desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 91-114.

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

CORADIM, Josimayre N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina, 2008.

COTA, Ailana A. **Ensino de vocabulário em PLE para crianças: questões e desafios**. In Tonelli, Juliana T. A.; CHAGURI, Jonatas P. (orgs) **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba, Appris Editora, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. New York: Longman, 1990.

FIGUEIREDO, Célia A. **Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino de língua inglesa? Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira**. Tese (Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FINO, Carlos. N.. **“Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas”**. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291. Universidade do Minho Braga Portugal (2001)

LEFFA, Vilson J. **O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira**. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: 2001.

MIQUELANTE, Marileuza A. **A pedagogia Freireana e a leitura crítica em inglês: interação, auto-observação, práxis**. Dissertação (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MEURER, José. L. **O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais**. Ilha do Desterro, v.1, n.38, 168-169, 2000.

RINALDI, Simoni. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Tese de doutorado (Linguagem e educação) São Paulo: USP, 2011

SCAFFARO, Andrea 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, Claudia H.; TONNELLI, Juliana A. ; SILVA, Kleber A. (orgs) **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, Pontes Editores, 2010.