

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Gabriela Dias Yamasaki

**Avaliação de uma unidade didática para
ensino-aprendizagem de inglês para crianças**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

São Paulo
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Gabriela Dias Yamasaki

**Avaliação de uma unidade didática para
ensino-aprendizagem de inglês para crianças**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

São Paulo
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Gabriela Dias Yamasaki

**Avaliação de uma unidade didática para
ensino-aprendizagem de inglês para crianças**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

São Paulo
2013

Banca Examinadora:

Soli Deo gloria

Dedico este trabalho:

À minha família, pais e irmã, por terem sempre me incentivado na arte do estudo e por terem torcido por mim durante todos os momentos.

Ao meu querido futuro marido pela dedicação em me auxiliar e por fazer essa caminhada ser menos árdua.

Agradecimento especial:

À minha querida orientadora Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos que com extrema excelência e incansável dedicação me ensinou com tanto empenho. E pelo grande privilégio de ser sua orientanda.

Aos meus queridos colegas do grupo PEIC por partilharem comigo, com extrema generosidade, o lindo projeto do qual pude participar e pesquisar por dois anos. Foi incrível participar de um grupo de pessoas tão excelentes.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Andrea Nogueira e à Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano pelos valiosos comentários, sugestões e orientações na minha banca de qualificação.

À Profa. Maria Antonieta Alba Celani por ter aceitado avaliar o meu trabalho e por ter compartilhado comigo o seu vasto conhecimento durante as disciplinas as quais tive o privilégio de participar.

Aos professores do LAEL pelas importantes contribuições durante todos esses anos, em especial aos queridos professores com quem tive aula: Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha, Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Profa. Dra. Maximina Maria Freire.

Aos funcionários do LAEL, em especial à Maria Lúcia, pelo carinho e atenção.

À minha queridíssima amiga Neiva Ravagnoli por toda generosidade em compartilhar seu conhecimento e pelo ser humano singular que é.

À todas as amigas do seminário de orientação, Ítala Fontes, Ligia Enomoto Araki, Vilma Barreira e Renata Simões pela amizade e pelas preciosas sugestões e questionamentos que contribuíram para a elaboração deste trabalho. Em especial, à Cristina Lobato por ter me auxiliado na trajetória desse trabalho e, ao final, com a revisão.

À Maria Fernanda Martins por sempre ser tão amável e estar sempre presente, mesmo que em pensamento.

Aos meus queridos amigos Eduardo Siqueira, Priscila Koritar, Rosana Guh, Susie e Douglas Pek e Cátia Soares pelas constantes orações ao longo desses dois anos e meio.

À minha futura família estendida, meus sogros e cunhado, pela torcida e pela constante presença ao longo desse processo.

A todos que tive o privilégio de encontrar nos caminhos da Linguística Aplicada.

YAMASAKI, Gabriela Dias. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RESUMO

O interesse por estudos sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças tem motivado um número crescente de pesquisas nas últimas décadas. Contudo, ainda são escassos os estudos sobre a avaliação de materiais didáticos para essa faixa etária, fato que motivou o desenvolvimento deste trabalho. Assim, este estudo se desenvolve com o objetivo de avaliar uma unidade didática utilizada para o ensino-aprendizagem de inglês em uma instituição que atende crianças pertencentes às classes D e E na zona sul de São Paulo. Essa unidade, denominada *Identidade (Identity)* foi elaborada pelo projeto PEIC, um desdobramento do projeto "Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças" que visa a formação crítico-reflexiva de professores de inglês. O referencial teórico que embasou este trabalho constituiu-se pelos seguintes estudos: a perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1934/1993; 1934/1998), as características da criança como aprendiz de línguas (MOON, 2000; HALLIWELL, 1992; READ, 2007; PINTER, 2006), as questões relacionadas à identidade (HALL, 1992/2001; NORTON, 1997), as prescrições dos documentos oficiais brasileiros prescritas nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e as considerações sobre a produção e a avaliação de materiais didáticos (CUNNINGSWORTH, 1995; TOMLINSON, 2001,2003; GRAVES, 2000; RAMOS, 2009). Os resultados mostraram que o material avaliado propõe o aprendizado de língua inglesa por meio da interação entre pares, tem uma visão sócio-histórico-cultural de linguagem e aprendizagem e design em espiral. Além disso, mostrou-se eficiente, pois propõe desenvolver por meio da linguagem ações que preconizam o respeito e a dignidade às crianças, cumprindo assim um papel como agente de inserção social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de inglês para crianças; Avaliação de Material didático; Inglês.

YAMASAKI, Gabriela Dias. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ABSTRACT

The interest in researches related to English teaching and learning for children has motivated a growing number of studies in recent decades. However, there are still very few studies that explore the evaluation of teaching materials for such group, a fact that motivated the development of this work. In this way, this study aims at evaluating a didactic unit used for English teaching and learning in an institution that provides social services for lower class children in the south of São Paulo. This unit, called Identity was developed by PEIC, a project originated from an offshoot of the project "Training teachers for English teaching and learning for children" which aims to develop teachers on teaching and learning through critical and reflexive practice. The theoretical framework of this work consists of the following studies: the socio-historical-cultural teaching and learning (VYGOTSKY, 1934/1993; 1934/1998), the characteristics of the child as a learner of languages (MOON, 2000; HALLIWELL, 1992; READ, 2007; PINTER, 2006), issues related to identity (HALL, 1992/2001; NORTON, 1997), the requirements of the Brazilian official documents described in PCN-LE (BRAZIL, 1998) and considerations on the production and evaluation of instructional materials (CUNNINGSWORTH, 1995; TOMLINSON, 2001.2003; GRAVES, 2000; RAMOS, 2009). The results showed that the material assessed proposes learning of the English language through peer interaction, with a socio-historical-cultural view of language and learning and spiral design. Moreover, it has proved to be efficient, because it proposes language development through actions which advocate respect and dignity to children, thus fulfilling a role as an agent of social integration.

Keywords: Teaching-learning children ; Material evaluation; English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa informal	75
Figura 2 – Gênero Mapa	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os projetos	44
Quadro 2 – Conteúdo Programático Turmas Nível 1 – 1º SEMESTRE/2010	49
Quadro 3 – Conteúdo Programático Turmas Nível 1 – 2º SEMESTRE/2010	50
Quadro 4 – Conteúdo Programático Turmas Nível 2 – 1º SEMESTRE/2010	52
Quadro 5 – Conteúdo Programático Turmas Nível 2 – 1º SEMESTRE/2010	53
Quadro 6 – Manual do Professor	55
Quadro 7 – Folha de atividades discentes	56
Quadro 8 – Bases teóricas do material didático analisado	57
Quadro 9 – Estrutura da unidade Identidade (<i>Identity</i>)	58
Quadro 10 – Instruções das atividades	61
Quadro 11 – Instruções para a atividade 2 da Lição 2	62
Quadro 12 – Orientações ao professor no <i>Teacher's notes</i>	63
Quadro 13 – Orientação ao professor sobre o uso da língua alvo no <i>Teacher's notes</i>	63
Quadro 14 – Orientação de atividade no <i>Teacher's notes</i>	64
Quadro 15 – Nota no <i>Teacher's notes</i> a respeito das diversidades familiares	65
Quadro 16 – Trabalho dentro da ZPD	66
Quadro 17 – Os apelidos (<i>nicknames</i>) na sociedade	67
Quadro 18 – Os apelidos (<i>nicknames</i>) pessoais	68
Quadro 19 – Interação entre os alunos	68
Quadro 20 – Prioridade na habilidade oral e auditiva	70
Quadro 21 – Processo de apresentação de conteúdo e registro pictográfico	71
Quadro 22 – Atividade de valorização de conhecimentos prévios	73

Quadro 23 – Atividade sobre a árvore genealógica	73
Quadro 24 – Atividade de localização espacial	74
Quadro 25 – Atividade com mapa	75
Quadro 26 – Atividade de confecção de carteira de estudante	77
Quadro 27 – Nota ao professor	78
Quadro 28 – Atividade com carteira de identidade (Frente)	79
Quadro 29 – Atividade com carteira de identidade (Verso)	80
Quadro 30 – Orientações de perguntas sobre o uso social da carteira de identidade	80
Quadro 31 – Documento de identidade	81
Quadro 32 – Orientações para a atividade com letra de música	82
Quadro 33 – Orientações ao professor	82
Quadro 34 – Progressão de conteúdos lição 1	84
Quadro 35 – Progressão de conteúdos da lição 2	84
Quadro 36 – Progressão de conteúdos da lição 3	85
Quadro 37 – Progressão de conteúdos da lição 4	85
Quadro 38 – Progressão de conteúdos da lição 5	86
Quadro 39 – Orientações para flexibilidade da unidade	87
Quadro 40 – Proposta final – carteira de identidade	88
Quadro 41 – Estrutura da Unidade Identidade (Identity)	90
Quadro 42 – Orientações para abordar o tema identidade	91
Quadro 43 – Atividades de inclusão sócio-histórico-cultural do aluno	91

LISTA DE SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PEIC	Projeto Ensino de Inglês para Crianças
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem	19
2.1.1 Ensino-aprendizagem de inglês para crianças	25
2.1.2 Questões de identidade	29
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental	31
2.3 Produção e avaliação de material didático	33
3 METODOLOGIA	40
3.1 A pesquisa documental	40
3.2 A pesquisadora	41
3.3 O projeto	42
3.4 Contexto de pesquisa – a Instituição	45
3.5 Contexto de pesquisa – o material didático	47
3.6 Contexto de pesquisa – a unidade didática	54
3.7 Procedimentos de análise	59
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
4.1 A visão de ensino-aprendizagem	60
4.2 A visão de linguagem	69
4.3 Progressão de conteúdos	83
4.4 A temática	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
ANEXO	100

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem¹ de língua estrangeira (doravante LE) para crianças tem, nas últimas décadas, motivado o desenvolvimento de diversas pesquisas no Brasil e no mundo, especialmente na área do ensino de Língua Inglesa (doravante LI), conforme aponta Costa (2008) e Rocha *et al* (2010). Esses estudos discutem, dentre outros aspectos: as interações (MIRANDA, 2003) e as atividades (LUZ, 2003) em sala de aula de inglês; a maneira como a LI pode ser construída por meio de jogos (SZUNDY, 2001; 2005) e histórias infantis (TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006); as especificidades do processo educacional da criança alfabetizada aprendiz de LE (FIGUEIRA, 2002); a formação de professores (SHIMOURA, 2005); a prática de professores de LI na escola pública sob a perspectiva dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico (MATTOS, 2011); as variáveis que subjazem à faixa etária para o início da aprendizagem de línguas (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; SANTOS, 2005); a carência de orientações para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças dentro dos documentos oficiais brasileiros (ROCHA, 2006); as provisões para o ensino de inglês para crianças no Ensino Fundamental I da escola pública baseados na transculturalidade (ROCHA, 2010); e as questões sociais, culturais e políticas acerca de políticas de ensino de LE para crianças (CAMERON, 2001; PINTER, 2006).

Como se pode observar, embora essas pesquisas tenham como foco o ensino de inglês para crianças, elas não se concentram em análises de materiais didáticos para essa faixa etária, para as quais ainda existem poucos trabalhos. No cenário nacional, destaco o estudo de Machado (2008), que analisou um material didático desenvolvido para o ensino de LI do 3º ao 5º ano de uma escola pública de um contexto cultural específico; o trabalho de Lima (2010) que observou como as avaliações são propostas pelos livros didáticos de LI para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; e o estudo de Ramos e Roselli (2008), que, ao avaliarem livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, constataram serem

¹ Neste trabalho, os termos aprendizado, aprendizagem e ensino-aprendizagem referem-se a diferentes aspectos do ensino. Aprendizado refere-se ao resultado do processo de ensino, aprendizagem refere-se ao processo de aprendizagem e ensino-aprendizagem refere-se ao processo de aprendizagem e inclui “aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (OLIVEIRA, 1997, P. 57)

imprescindíveis os materiais didáticos que “possibilitem à criança vivenciar em LE situações de aprendizagem que sejam significativas e que [...] a situem no mundo em que vive, visando a um desenvolvimento integral, assegurando que essa criança possa desenvolver seu senso crítico e de cidadania.” (p.83).

Tal escassez de estudos específicos de investigação de material didático para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças motivou a realização deste trabalho. A delimitação desse escopo investigativo é também fruto de minha própria vivência acadêmico-profissional como uma das participantes do Projeto Ensino de Inglês para Crianças (doravante PEIC).

Ao ingressar no Programa de Mestrado com o objetivo de pesquisar o ensino de inglês para crianças, fui convidada a participar das reuniões do PEIC, quando me interessei pelo material didático produzido por esse projeto, particularmente por uma unidade didática que tinha sido acabada de ser desenvolvida, denominada Identidade (*Identity*), e decidi, então, avaliar como o ensino de inglês é proposto nessa unidade.

Este estudo desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Educação tem por objetivo avaliar uma unidade didática denominada Identidade (*Identity*) utilizada para o ensino-aprendizagem de inglês em uma instituição que atende crianças pertencentes às classes D e E² na zona sul de São Paulo.

O PEIC é um desdobramento do projeto "Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças", que visa a formação crítico-reflexiva de professores de inglês para crianças. Ambos os projetos, coordenados pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, desenvolvem-se dentro do grupo de pesquisa “A construção do conhecimento crítico pedagógico na formação contínua do professor de inglês da escola pública: de teorias globais para o desenvolvimento do saber locais”, liderado pela Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, cujo objetivo é a formação continuada de professores de inglês da rede

² De acordo com o documento da Instituição, as crianças atendidas são provenientes de famílias de baixa renda (classes D e E) moradoras de locais de risco, barracos localizados em terrenos clandestinos e às margens de córregos abertos.

pública de ensino do Estado de São Paulo.

O PEIC, inserido nos projetos acima mencionados, acolhe os professores da escola pública egressos do Programa da Pós-Graduação Lato-sensu “Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de inglês na Escola Pública”, uma parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com a Associação de Cultura Inglesa. Esses professores, então membros do PEIC (doravante grupo PEIC), participam de diversas ações relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI, dentre as quais, destacam-se: a elaboração de materiais didáticos e a organização de *workshops* e desenvolvimento de pesquisa. Além dessas ações, esses professores lecionam em uma instituição filantrópica³ da cidade de São Paulo, contexto desta pesquisa, descrito adiante.

Como contribuição para o trabalho desenvolvido pelo grupo PEIC, esta pesquisa busca avaliar a unidade didática Identidade (*Identity*) desenvolvida pelo projeto, cuja temática envolve questões de formação cidadã, preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), doravante PCN-LE, para nortear a elaboração de materiais didáticos. Como já indicado no início desta seção, entendo que este trabalho pode contribuir não só para a preparação e avaliação de materiais didáticos para o ensino de LI para crianças, como também para a condução do processo de ensino-aprendizagem de LE que tenha preocupações com o desenvolvimento de formação cidadã dos jovens educandos.

Nesse intento, o desenvolvimento deste trabalho segue orientado pela seguinte pergunta de pesquisa:

- Como o aprendizado de inglês é proposto na unidade didática Identidade (*Identity*)?

Para tanto, esta dissertação segue assim estruturada: na primeira seção, apresento os alicerces teóricos sob o qual se desenvolveu este trabalho, quais

³ A instituição se caracteriza como uma Associação Civil Filantrópica, como determinado em seu plano de trabalho (Plano Diretório da Instituição).

sejam: a concepção sócio-histórico-cultural⁴ de ensino-aprendizagem segundo Vygotsky (1934/1993, 1934/1998), as características da criança como aprendiz de línguas (MOON, 2000; HALLIWELL, 1992; READ, 2007;PINTER, 2006) e questões relacionadas à sua identidade (HALL, 1992/2001; NORTON, 1997). Em seguida, trago as prescrições dos documentos oficiais brasileiros, as provisões teóricas para a condução do ensino prescritas nos PCN-LE (BRASIL, 1998). Subseqüentemente, teço considerações sobre material didático tomando como base Cunningsworth(1995), Tomlinson (2001,2003) e Graves(2000), e sobre a produção e a avaliação de materiais didáticos de material didático, desenvolvidos por Ramos (1999/2009).

Na seção 2 apresento a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Inicialmente apresento a natureza da pesquisa e, na sequência, descrevo o projeto em que esta pesquisa se insere.

Na seção 3, referente à apresentação e discussão dos resultados, trago minha interpretação dos resultados subjacentes à pergunta de pesquisa, resultados esses norteados pela lista de critério para avaliação de unidade didática de Ramos (1999/2009).

Concluindo, trago as considerações finais que emergiram deste processo investigativo, apresento possíveis contribuições para a área de ensino-aprendizagem de inglês para crianças e para a avaliação de materiais didáticos, bem como proponho desdobramentos e possibilidades para futuras pesquisas nesta área.

⁴ Ao abordar as acepções de Vygotsky, explicito que, neste estudo, ao me referir à teoria vygotskyana (VYGOTSKY, 1934/1993, 1934/1998) utilizo os termos: sócio-histórico-cultural, sócio-interacionismo/sociointeracionismo, teoria sócio-histórica e teoria sócio-cultural/sociocultural, indistintamente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a dimensionalidade temática que esta pesquisa pretende envolver – o ensino-aprendizagem de inglês para crianças; os documentos oficiais que regem o ensino de LI no Brasil e as questões relacionadas à elaboração e à avaliação de material didático – esta seção, cujo objetivo é apresentar e discutir o aporte teórico sob o qual esta dissertação se desenvolve, está estruturada em três segmentos: a perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); e a produção e avaliação de material didático.

2.1 A perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem

Este trabalho fundamenta-se na perspectiva sócio-histórico-cultural do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934), seu principal representante, que, de acordo com Oliveira (1997), teve como um dos seus principais objetos de estudo as funções psicológicas superiores, tais como “o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.” (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Lantolf e Thorne (2006) afirmam que, para Vygotsky, todas as relações do homem são mediadas por instrumentos e signos que constituem a sua mente. Segundo Oliveira (1997, p. 27), “Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”. Os mediadores são instrumentos, e estes, por sua vez, estão disponíveis para os indivíduos historicamente e podem ser utilizados para efetuar uma ação externa ou interna a eles, a fim de que possam atuar sobre o meio.

Segundo Oliveira (1997), com o foco no estudo dos processos psicológicos internos, Vygotsky (1934/1993) se voltou para os mediadores dos processos internos: os signos. Os signos são “elementos que representam ou expressam

outros objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 1997, p. 30) e são os meios de contato do indivíduo com o exterior e com o seu interior (consciência). A atividade mediada por signos facilita os processos psicológicos, na medida em que possibilita que o indivíduo se distancie da realidade usando signos que a representam. Assim, o indivíduo é capaz de agir e pensar sobre o que existe na realidade utilizando-se de representações mentais, sem precisar do real em si.

Segundo Vygotsky (1934/1993, p. 48),

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.

Dessa forma, Oliveira (1997) afirma que para Vygotsky os signos são os mediadores do pensamento, na medida em que representam objetos e conceitos e agem como “ferramenta da consciência”, assim como possibilitam a comunicação entre as pessoas, já que por meio da linguagem essas representações mentais são partilhadas.

O pensamento e a linguagem, no entanto, têm origens diferentes e em algum momento do desenvolvimento da espécie, ou seja, da filogênese, “o pensamento se torna verbal” e a “linguagem racional” (OLIVEIRA, 1997, p. 43). Antes desse momento, existia o pensamento para realizar algumas atividades, mas ele não era expresso por meio de signos e existia o intercâmbio social por meio de sons e gestos, mas não havia um sistema de signos que transmitisse o que era expresso com precisão.

No processo de desenvolvimento do indivíduo, acontece algo semelhante ao que aconteceu na filogênese, “mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.” (VYGOSTKY, 1934/1993, p. 37).

Esse processo acontece por meio da interação social com outros indivíduos da mesma espécie que compartilham o mesmo sistema de signos.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana. (VYGOSTKY, 1934/1993, p. 44).

Assim, um indivíduo, ao nascer, aprende na interação com outros indivíduos a se utilizar de signos carregados de significados histórico-culturais do grupo a que pertence. Esses signos, de acordo com Oliveira (1997, p. 37), “funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real”. A criança, de acordo com a autora, ao entrar em contato com o meio cultural onde está inserida, ajusta seus significados ao grupo cultural e linguístico que participa. O pensamento verbal é determinado pela história e cultura (VYGOTSKY, 1934/1993) que trazem características que não são encontradas nas formas naturais de pensamento e fala, já que são determinados pelo contexto. Isso acontece, segundo o pensamento vygotskyano, porque há dependência entre o pensamento e fatores sociais. Para Vygostky (1934/1998), os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais.

Ao contrapor a sua teoria à piagetiana⁵, Vygostky (1934/1993, p. 18) afirmou que “segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o

⁵ Para Piaget (1972), a atividade intelectual não pode ser separada da atividade biológica, pois ambas constituem partes do processo global por meio do qual o organismo se adapta ao meio e organiza as experiências. Esse processo de adaptação e organização intelectual é descrito, por Piaget, com base em quatro conceitos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Para um aprofundamento sobre como e por que o desenvolvimento cognitivo ocorre, segundo a Teoria de Piaget, consultar: PIAGET (1997) e MACEDO (1997).

individual.”. A partir dessa premissa, o autor afirma que as funções mentais superiores, tais como o pensamento, acontecem duas vezes: no espaço exterior, no nível interpsicológico, e no interior do indivíduo, no nível intrapsicológico (VYGOSTKY, 1934/1998).

Assim, por meio da mediação, o sujeito passa para uma atividade externa o que era interno, indo do processo interpessoal para o intrapessoal, processo esse denominado de internalização. A internalização tem início no processo social e não é mera cópia da realidade, mas pode transformá-la. Nesse processo, ocorre uma reorganização individual, já que os aprendizes “transformam o que o par mais competente oferece a eles na apropriação”⁶⁷ do conhecimento (LANTOLF, 2000, p.17).

Para Vygostsky, a aprendizagem, isto é, o desenvolvimento cognitivo, acontece na interação social (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). O sujeito, dessa maneira, é constituído pela interação social. Seus pensamentos têm origem no exterior, no social, na interação com outras pessoas e objetos, e são interiorizados pela linguagem.

Na teoria vygotskyana, é dada uma grande importância às conversas, já que a aprendizagem acontece por meio das interações sociais. A teoria sociocultural afirma que as pessoas reorganizam seus processos cognitivos durante a mediação visto que o conhecimento é internalizado durante a atividade social. (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 47).⁸

O conhecimento é construído nas interações do homem com o meio e com outros indivíduos, e são essas interações que possibilitam a aprendizagem (OLIVEIRA, 1997). Como a aprendizagem depende do meio, ela está balizada nas possibilidades que o meio oferece aos indivíduos e também pelo nível de desenvolvimento potencial.

⁶ Neste trabalho, todas as citações em língua inglesa foram por mim traduzidas para a língua portuguesa.

⁷ No original: “[...] transform what the experts offer them as they appropriate it.” (LANTOFT, 2000, p. 17).

⁸ No original: “In Vygotskian theory, greater importance is attached to the conversations themselves, with learning occurring through the social interaction. Sociocultural theory holds that people gain control of and reorganize their cognitive processes during mediation as knowledge is internalized during social activity”(LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 47).

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como 'processo de ensino-aprendizagem', incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1997, P. 57).

Como isso, Oliveira (1997) afirma que, na teoria vygotskyana, a aprendizagem e o ensino acontecem de forma dialética. Sobre essa questão, Vygotsky (1934/1998, p. 112) afirma que cada pessoa possui dois níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. A primeira diz respeito àquilo que uma pessoa consegue fazer sozinha e sem auxílio, a segunda se refere àquilo que uma pessoa é capaz de desempenhar com auxílio de um par mais competente.

Segundo Vygotsky (1934/1998), a zona de desenvolvimento proximal (doravante ZPD) é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1934/1998, p. 112).

Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando um indivíduo interage com outro dentro da sua ZPD, já que os “aprendizes constroem em colaboração com um interlocutor o conhecimento” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 47)⁹. Por meio desse conceito, como afirma Pinter (2006), Vygotsky demonstra que estava interessado na capacidade que o indivíduo já possui e o que estava mais próximo às suas capacidades cognitivas, introduzindo o princípio de que trabalhar dentro da ZPD é mais produtivo, na medida em que parte do que a criança já sabe e leva em conta as capacidades da criança naquele momento.

Segundo essa teoria, o aprendiz é capaz de fazer mais com auxílio de outras pessoas do que faria sozinho, por isso, o conceito de ZPD foi, ao longo do tempo,

⁹ No original: “[...] learners co-construct knowledge in collaboration with an interlocutor.” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 47).

sendo usado para diversas pesquisas e inovações na área da Educação sobre diversos tipos de interação entre pais-filhos, entre professor-aluno e entre colegas. No ensino de línguas, segundo Lantolf e Thorne (2006) foi apropriado sobre diferentes perspectivas, como o aprendizado de habilidades, a perspectiva do andaime e a interpretação metalinguística.

Para Vygotsky (1934/1998), o auxílio que um par mais competente dá ao par menos competente durante a realização de uma atividade a fim de que este consiga realizá-la é chamado de mediação. É por meio de mediações entre professor-aluno e entre aluno-aluno que os pares menos competentes se apropriam de conhecimentos. Segundo Oliveira (1997, p. 63), por meio da intervenção pedagógica, o professor auxilia a aprendizagem, no entanto, o aprendiz não é um mero receptor passivo do que lhe é transmitido, mas reconstrói e reelabora os significados transmitidos pelo grupo cultural. Essa recriação é a base dos processos histórico-culturais das sociedades.

Lightbown e Spada (2006, p. 30), embasados na teoria vygotskyana, afirmam que a língua materna se torna um mediador na aprendizagem de LE, uma vez que a primeira traz “uma ideia de como as línguas funcionam”¹⁰ e auxilia o aprendiz a construir o conhecimento da nova língua, baseando-se no que foi aprendido na língua materna. Vygotsky (1934/1993) destaca que o aprendiz se utiliza de estratégias cognitivas desenvolvidas na língua materna para aprender uma nova língua, criando uma dependência mútua entre as duas.

A partir dos princípios da teoria sócio-histórico-cultural sobre o qual o material analisado nesta pesquisa foi elaborado – o aprendizado ocorre na interação com o outro, o meio e com o objeto –, na subseção a seguir discorro sobre as características da criança como aprendiz de LI.

¹⁰ No original: “The prior knowledge may be an advantage in the sense that they have an idea of how languages work. On the other hand, knowledge of other languages can lead learners to make incorrect guesses about how the second language works, and this may result in errors that first language learners would not make.”(LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 30).

2.1.1 Ensino-aprendizagem de inglês para crianças

Nesta seção, discorro sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Inicialmente, descrevo as características da criança como aprendiz de língua inglesa; em seguida, apresento as possibilidades metodológicas de ensino para essa faixa etária e, por fim, apresento as pesquisas recentes brasileiras sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

Moon (2000), ao observar a sala de aula, aponta algumas características das crianças enquanto aprendizes de LI. A autora destaca que estas são criativas e não têm vergonha de se arriscar durante a aprendizagem do novo idioma; geralmente, as crianças até dez anos têm um grande interesse em falar o que estão aprendendo, sem medo de errar, mesmo contando com pouco conhecimento do idioma, uma vez que gostam de expressar suas ideias e não se preocupam em utilizar a língua de uma maneira que nunca foi “ouvida ou ensinada anteriormente”¹¹ (MOON, 2000, p. 4).

Segundo Halliwell (1992, p. 7), isso ocorre porque as crianças

[...] estão identificando o padrão assim como o desvio do padrão. Testam versões do mundo por meio da fantasia e confirmam como o mundo funciona, imaginando como ele seria se fosse diferente¹².

Segundo Read (2007), outra característica das crianças é que elas se envolvem facilmente, gostam de se divertir, têm uma grande imaginação e capacidade de fantasiar, bem como apresentam uma grande habilidade em achar graça nas atividades que realizam.

Moon (2000) afirma que as crianças são curiosas e agem ativamente na no processo de aprendizagem da língua; “elas aprendem fazendo”, diz o autor (MOON, 2000, p. 8)¹³, por meio de ações que envolvem o corpo e os quatro sentidos.

¹¹ No original: “[...] heard or been taught before” (MOON, 2000, p. 4).

¹² No original: “They are identifying pattern and also deviation from the pattern. They test out their versions of the world thought fantasy and confirm how the world actually is by imagining how it might be different” (HALLIWELL, 1992, p. 7).

¹³ No original: “They learn through doing” (MOON, 2000, p. 8).

Brewster, Ellis e Girard (2002, p.27) apresentam outras acepções a respeito das características das crianças, elas

- apresentam inúmeras e diferentes necessidades emocionais;
- abstraem-se com facilidade gerando maior tendência ao esquecimento e dificuldade a retenção;
- são egocêntricas;
- são suscetíveis a distração e ficam entediadas com atividades longas;
- gostam de mímicas e expressões corporais.

A respeito de estratégias para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças, Brewster, Ellis e Girard (2002) sinalizam para a necessidade de as crianças se engajarem em atividades com movimento corporal, haja vista, que a infância caracteriza-se pelo fato de possuírem expressiva energia física.

Para o ensino-aprendizagem de inglês, Cameron (2001, p. 11-16) focaliza a importância de modelar o uso da linguagem, ou seja, utilizar a língua que se quer ensinar sem preocupação com sinônimos das palavras, nem com a estrutura da língua, concentrando-se no sentido do que é dito e não em palavras e termos isolados.

Halliwell (1992) afirma que isso é possível porque, antes mesmo de focar no significado de cada palavra, as crianças tentam compreender o significado do que é dito e mostrado por meio da “entonação, do gesto, da expressão facial, das ações e circunstâncias, de tudo isso lhes ajude a entender o que as palavras que desconhecem podem significar” (p. 3)¹⁴.

Em consonância com essa concepção, Moon (2000, p. 5) afirma que as crianças aprendem de maneira periférica e indireta e, por isso, são capazes de “entender o sentido do que está acontecendo na situação”¹⁵ mesmo sem conhecimento prévio das palavras ditas.

¹⁴ No original: “[...] intonation, gesture, facial expressions, actions and circumstances all help to tell them what the unknown words and phrases probably mean” (HALLIWELL, 1992, p. 3).

¹⁵ No original: “[...] make sense of what is happening in a situation” (MOON, 2000, p. 5).

Read (2007) também chama a atenção para questões que envolvem o interesse da criança e assevera ser fundamental que a sua curiosidade seja despertada como forma de favorecer e manter seu envolvimento. Moon (2000) corrobora com essa preocupação, ressaltando a importância de propor atividades interessantes para estimular o envolvimento das crianças e a sua oralidade, uma vez que estas quando “estão envolvidas em uma atividade interessante, irão falar pelos cotovelos com alegria.” (p. 9)¹⁶.

Moon (2000) ainda assevera que, para que as crianças possam ter uma boa experiência no aprendizado de língua inglesa, é fundamental que sejam auxiliadas a sentirem-se seguras na aprendizagem do novo idioma e amparadas afetivamente, sendo encorajadas a se sentirem confortáveis e confiantes ao longo do processo. Dessa forma, o relacionamento do professor com as crianças, e entre as próprias crianças, deve ser positivo para que elas se sintam receptivas ao novo aprendizado. Quando as situações de aprendizagem acontecem num ambiente adequado, ficam favorecidas as possibilidades de se cumprir com a necessidade de se desenvolver na criança, por meio do ensino da LE, valores e atitudes positivas como parte de sua formação.

De acordo com Moon (2000, p. 28), em um ambiente favorável à aprendizagem, é necessário que o professor observe a diversidade de características que as crianças apresentam e planeje atividades que contemplem as diferentes necessidades. A autora também afirma que é importante dar tempo suficiente para o término das atividades, uma vez que uma sala de aula é composta por diferentes tipos de crianças com modos de aprendizagem diferentes. Assim, há de se considerar, além do contexto em que a criança está inserida, a individualidade e as especificidades de personalidade e estilo de aprendizagem de cada indivíduo, questões essas relacionadas aos diferentes modos de aprender.

No cenário de pesquisas brasileiras, diferentes estudos têm se focado no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Estudos que observaram diferentes tópicos, como, por exemplo, comunicações orais, histórias infantis, jogos, e atividades em sala de aula, bem como os parâmetros para o ensino para infantil.

¹⁶ No original: *“If they are engaged in an interesting activity, they will talk their heads off happily”* (MOON, 2000, p. 9).

Dentre esses estudos, destaco as pesquisas de Tonelli (2005), Scaffaro (2010), Miranda (2001), Figueira (2002), Luz (2003), Szundy (2009) e Rocha (2010).

Tonelli (2005) discute o uso de histórias infantis e sua possível contribuição para o ensino-aprendizado de inglês para crianças. A autora ainda discute como as histórias podem despertar o interesse dos alunos, por estas fazerem parte do universo infantil. A esse respeito, Scaffaro (2010) pesquisou se a atividade de contar histórias em inglês para crianças pré-escolares auxilia no aprendizado de novos vocabulários na língua inglesa.

Miranda (2001) observou a participação dos alunos e professores na aprendizagem em aulas de língua inglesa e Figueira (2002), dentro do mesmo tema, pesquisou o aprendizado por meios das interações orais em sala de aula de crianças alfabetizadas.

Luz (2003) analisou atividades de ensino de inglês para crianças baseadas na interação e na colaboração e ressaltou que com estes podem auxiliá-las a usar a língua estrangeira criativamente.

Szundy (2009) discutiu o uso de jogos em aulas de língua estrangeira para crianças. A autora sugeriu o uso destes como gêneros, jogos de linguagem e instrumentos para a construção de capacidades de linguagem específicas. Para o estudo, a autora apresenta e categoriza três tipos diferentes de jogos. Reflete sobre o papel do jogo para a construção de uma linguagem específica e resalta o fato de que isso ocorre pelo fato de o jogo ser direcionado de uma forma diferente de quando é usado socialmente. Por meio desse estudo é possível observar o uso dos jogos em sala de aula e as vantagens que eles proporcionam, tanto para o relacionamento interpessoal entre os pares, quanto como instrumento para estudo da língua inglesa.

Ainda no cenário brasileiro, Rocha (2010) buscou provisões para o ensino de língua inglesa para crianças, delineando diretrizes com bases plurilíngues e transculturais para orientar o ensino desse segmento no Ensino Fundamental I da rede pública e elegeu as principais categorias para compor uma organização curricular alinhada às bases que a direcionavam.

Feita a exposição sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças, na sequência apresento os diferentes conceitos de identidade que apareceram ao longo da história e o conceito adotado neste trabalho.

2.1.2 Questões de identidade

O conceito de identidade, de acordo com Hall (1992/2001, p.8), é complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido na área da Ciência Social contemporânea, sendo impossível de ser conceituado.

Neste estudo, as reflexões sobre identidade estão baseadas na perspectiva pós-estruturalista dos estudos de Hall (1992/2001), que expõe três concepções diferentes de identidade que apareceram ao longo da história, sendo estas referentes ao “sujeito do iluminismo”; ao “sujeito sociológico” e ao “sujeito pós-moderno” (HALL, 1992/2001, p. 10-13).

O pensamento iluminista via o sujeito como centrado e uno “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 1992/2001, p.11). Essa concepção foi modificada, e o sujeito, de acordo com o pensamento moderno, passou a ser sociológico, sendo ainda visto como tendo um núcleo central, mas “formado e modificado no diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 1992/2001, p. 11). De modo que ainda possuía sua essência nuclear, mas era interativo e relacionado com a sociedade.

Hoje, na concepção pós-moderna, Hall (1992/2001) considera que o sujeito é definido historicamente como uma “celebração móvel” (HALL, 1992/2001, p.13), isto é, formado e transformado continuamente nos sistemas culturais em que está inserido. Caracterizado por não ter uma identidade “fixa, essencial ou permanente” (HALL, 1992/2001, p.12), mas por ser composto de várias identidades definidas historicamente, podendo estas ser “contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 1992/2001, p.12). O autor ainda destaca que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma mera fantasia”. (HALL, 1992/2001, p.13).

Day (2002), seguindo Wenger (1998), afirma que a identidade é vista como um processo contínuo de negociação do “eu”, em que as questões de poder, pertencimento e identificação são centrais. Ainda segundo Day (2002), a relação com a comunidade de prática é considerada importante, já que é por meio dessa que acontece a relação de pertencimento e identificação.

Norton (1997) define “identidade social” como a relação entre o indivíduo e a sociedade mundial geral, mediada por instituições como a família, as escolas, os locais de trabalho, entre outras instituições. Em sua teoria, Norton (1997) se preocupa com a relação entre poder, identidade e aprendizado de língua. A autora, afirma que:

Usa o termo *Identidade* para se referir como as pessoas entendem seus relacionamentos com o mundo, como esses relacionamentos são construídos ao longo do tempo e espaço, e como as pessoas compreendem suas possibilidades para o futuro (NORTON, 1997, p. 410)¹⁷.

Segundo Norton (1997), a identidade forma-se na medida em que o indivíduo entende o seu relacionamento com o mundo social, como as relações são construídas no tempo e no espaço e como uma pessoa entende as possibilidades para o futuro.

De acordo com Khatib e Ghamari (2001, p. 1706), a construção da identidade só é entendida em relação aos processos sociais, sendo que essa é determinada pelo local onde nascemos, assim como pelas experiências que passamos ao longo da vida. Nesse processo, o direito à expressão é essencial.

Ainda segundo Khatib e Ghamari (2001, p. 1704), a partir da relação de pertencimento, os indivíduos conseguem força e orgulho pessoal, assim como senso de importância. Ao mesmo tempo em que são únicos e integrantes de um todo, os indivíduos estão continuamente se (re)construindo nos contextos nos quais estão inseridos (MOITA LOPES, 2002), formando-se a partir de como como entendem as relações que participam no contexto onde estão inserido e como expressam-se por

¹⁷ No original: “I use the term *identity* to refer to how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for th future.” (NORTON, 1997, p. 410).

meio da linguagem num processo sócio-histórico de construção e reconstrução contínua de suas identidades com o mundo e como se posicionam nas diferentes relações (MOITA LOPES, 2002, p.).

Neste trabalho, adoto o conceito de identidade tal como apontado por Norton (1997), Khatib e Ghamari (2001), Hall (2001) e Moita Lopes (2002), segundo os quais o indivíduo constrói sua identidade em todo momento de seu cotidiano, a partir dos processos sociais, apropriando-se, descartando-se, fragmentando-se, descentrando-se e deslocando-se de si mesmo e de seu próprio lugar no mundo social, num processo sempre incompleto e inacabado de construção identitária.

Nesta subseção, discorri sobre os diferentes conceitos identidade presentes ao longo da história e aponte a compreensão de identidade adotada neste trabalho. A seguir apresento os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998) que trazem orientações que preconizam o ensino de língua estrangeira no país.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998) preconizam o ensino de língua estrangeira no Brasil e objetivam “ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras”. (BRASIL, 1998, p.19). Essas orientações embasaram o desenvolvimento do material analisado nesta pesquisa, conforme especificado na seção 2 deste trabalho.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) estão alicerçados na visão sociointeracional de linguagem e aprendizagem, isto é, considerando a interação social como a base para o aprendizado (BRASIL, 1998, p.25) e a linguagem como prática social. Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19) explicitam que “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é “essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional” e que as interações, sendo dialógicas, não ocorrem em “um vácuo social”, princípio este que norteou o material em estudo, como será visto adiante.

Esses documentos entendem o aluno com “um ser cognitivo, afetivo e criativo” (BRASIL, 1998, p. 66) e “cada aluno sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 93).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), a aprendizagem de língua estrangeira propicia ao aluno maior consciência em relação à língua materna e à própria cultura, amplia sua visão de mundo e desenvolve sua percepção sobre a natureza da linguagem, levando-o a respeitar as diferenças, bem como a valorizar sua identidade linguística e cultural. Em relação à questão da identidade linguística e cultural, o documento aponta como um dos objetivos do Ensino Fundamental

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (BRASIL, 1998, p. 7)

O próprio aprender língua estrangeira possibilita “a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15), com o “objetivo de ‘agir no mundo social’”. Para isso, os documentos afirmam que se faz necessário o desenvolvimento da consciência crítica e compreensão intercultural.

Para o ensino, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 15) baseiam-se em temas transversais.

Os temas centrais nesta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (BRASIL, 1998, p. 24).

Os temas transversais como ditos acima se baseiam em propostas centradas na cidadania – como a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (PCN-LE, 1998, p. 43).– e estão alicerçados em temas de interesse social com o objetivo de sensibilizar o aluno ao uso de LE sob a perspectiva crítica.

Na subseção seguinte, disserto sobre os elementos referentes à produção e à avaliação de material didático.

2.3 Produção e avaliação de material didático

Estabelecer uma noção precisa do que é material didático é, segundo Graves (2000, p. 149) uma tarefa difícil nos dias de hoje, pois, se, há anos ele era concebido como um livro utilizado pelo professor em sala de aula, hoje, tal concepção não encontra respaldo na realidade dos contextos educacionais. De acordo com Tomlinson (2001), pode ser considerado material didático qualquer coisa que é utilizada como facilitadora no aprendizado da língua alvo, o qual pode “ser linguístico, visual, auditivo ou sinestésico, e pode ser apresentado em papel impresso, em forma de apresentação ao vivo ou exposição, ou em fita cassete, CD-ROM, DVD, ou internet”¹⁸ (TOMLINSON, 2001, p. 66).

Segundo Dudley-Evans e St John (1998), no contexto de aprendizagem de uma LE, os materiais didáticos expõem os alunos à língua em questão, fato que demanda que o idioma seja apresentado aos alunos da maneira como ele é utilizado no mundo real. Por isso, segundo esses autores, para cumprir com o seu papel, tais materiais precisam ser confiáveis, funcionais, consistentes e motivadores.

Desenvolvidos com objetivos diferentes, os materiais podem ser instrucionais, elucidativos, experimentais ou exploratórios. Segundo Tomlinson (2001, p. 66) os instrucionais devem ser usados para fins pedagógicos; os elucidativos devem ser usados para o uso da língua alvo; os experimentais devem ser usados para a exposição da língua alvo e os exploratórios devem ser usados para a descoberta da língua alvo.

Graves (2000, p. 151) ressalta que, para cumprir com os propósitos a que se destinam, a elaboração do material didático e a escolha dos recursos a serem

¹⁸ No original: “[...] they can be linguistic, visual, auditory or kinesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet” (TOMLINSON, 2001, p. 66).

utilizados devem levar em consideração as necessidades – intelectuais ou afetivas – dos alunos e os propósitos educacionais do professor.

Assim, como bem destaca Graves (2000), é importante observar que

Os materiais didáticos são influenciados pelas crenças e compreensão de que é ensinar e aprender línguas, uma vez que são aplicáveis a um curso específico de um contexto particular. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento de materiais envolve decidir como colocar os princípios de ensino em prática¹⁹ (p. 151).

Nessa perspectiva, é fundamental que o material didático seja avaliado, com vistas a decidir sobre a sua aplicabilidade, eficiência e potencial de uso.

Ramos (2009, p. 174), citando os trabalhos de Cunningsworth (1984; 1995), Sheldon (1987), Tomlinson (2003) e Graves (2000), afirma que, atualmente, há na literatura vários estudos que abordam a seleção, a avaliação e os modos de explorar o livro didático, como formas de auxiliar o professor em suas tomadas de decisão e em suas ações em sala de aula.

Para Tomlinson (2003, p. 23) a avaliação do material pode ser feita anterior ao uso, ao longo do uso e/ou ao final do uso. Segundo o mesmo autor “sua eficiência demanda a aplicação de normas avaliativas para as circunstâncias do contexto da avaliação, a fim de determinar o procedimento mais confiável e eficaz” (TOMLINSON, 2003, p. 23)²⁰. O primeiro tipo de avaliação, denominada avaliação pré-uso, tem por objetivo avaliar o material para verificar seu potencial de ensino. Tomlinson (2003) afirma que os materiais didáticos, quando submetidos à avaliação pré-uso, podem ser avaliados superficialmente. Para que isso não aconteça, ele afirma que “é preciso garantir que a avaliação de material estabeleça procedimentos

¹⁹ No original: “*The materials you develop are influenced by your beliefs and understanding about teaching and learning languages as they apply to your particular course in its particular context. In this respect, the process of materials development involves deciding how to put your teaching principles into practice.*” (GRAVES, 2000, p. 151).

²⁰ No original: “[...] *in order to conduct an effective evaluation you need to apply your principles of evaluation to the contextual circumstances of evaluation in order to determine the most reliable and effective procedures*” (TOMLINSON, 2003, p. 23).

completos, rigorosos, sistemáticos e baseados em princípios”²¹ (TOMLINSON, 2003, p. 5).

Cunningsworth (1995, p.5-6) chama a atenção para o fato de que, embora existam várias abordagens e uma gama expressiva de situações de ensino-aprendizagem com as quais professores e aprendizes se deparam, alguns princípios podem ajudar na avaliação de um material didático. Para isso, o autor sugere que o material didático deve

- relacionar as necessidades dos aprendizes aos objetivos do programa;
- contemplar a linguagem que o aluno fará uso, dando-lhe suporte para distinguir entre a linguagem utilizada em sala de aula, a dos livros, e a do mundo real;
- considerar que existem formas distintas de aprendizagem e apresentar possibilidades capazes de favorecer e facilitar a aprendizagem;
- centrar-se no aprendiz – seus desejos, sentimentos e relação que estabelece com a língua – para cumprir com seu papel de mediador entre a linguagem apresentada, o processo de aprendizagem e o aprendiz.

Enquanto os princípios para análise de material propostos por Cunningsworth (1995) focalizam prioritariamente o aprendiz, suas necessidades e características, visando corresponder esses aspectos aos objetivos do programa, Hutchinson e Waters (1987) chamam a atenção para a importância de se considerar, ainda, a prática do professor. Para esses autores, durante o processo de avaliação do material didático é fundamental que o professor questione e desenvolva suas próprias ideias em relação àquilo que considera mais adequado para sua prática em sala de aula. Para tanto, Hutchinson e Waters (1987, p. 98) propõem que o processo de avaliação se desenvolva em quatro etapas:

²¹ No original: “[...] we need to ensure that materials evaluation establishes procedures which are thorough, rigorous, systematic and principled” (TOMLINSON, 2003, p. 5).

- definição de critérios: apontar as bases sobre as quais o material será avaliado e quais os critérios mais importantes a serem considerados;
- definição da análise: identificar quais os tópicos dos critérios são desejados no curso;
- análise objetiva: examinar como o material avaliado usa ou desenvolve o critério;
- estimativa de correspondência: ajuizar em que proporção o material corresponde às necessidades.

Na visão de Ramos (2009), uma avaliação adequada demanda o estabelecimento de “critérios que guiem nossos julgamentos” (p. 183), para tanto, a autora propõe uma lista de critérios para avaliação de materiais didáticos (RAMOS, 1999/2009, p.184-185). Além dessa lista, cito a lista de Dias (2009), que tem como foco a avaliação de atividades de leitura e a lista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 1998), programa este que tem como objetivo avaliar, comprar e distribuir livros didáticos para a rede básica de ensino e que a partir de 2011 passou a direcionar a avaliação e distribuição do livro didático de língua estrangeira.

Entretanto, para os propósitos deste estudo, elegi a lista critério de Ramos (1999/2009, p.184-185) para orientar o processo de análise de dados, em particular as propostas referentes ao material didático. Essa escolha se justifica por considerar que a lista de Ramos (1999/2009, p. 184-185) aborda questões especificamente voltadas para a avaliação de material didático do ensino de inglês, permitindo, assim, um direcionamento mais pontual do corpus analisado neste trabalho – uma unidade didática de um curso de inglês para crianças.

Além disso, a lista de Ramos (1999/2009, pp.184-185) foi elaborada com base nas discussões da autora com professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, por ocasião da participação destes num curso de formação continuada. Tal aspecto favorece a aproximação do contexto pesquisado nesta pesquisa ao contexto no qual os critérios foram elaborados, uma vez que o local onde a pesquisa se desenvolveu é uma instituição que atende a alunos que, em sua totalidade, provêm de escolas públicas.

Essa lista, composta por onze itens, conta com perguntas para direcionar o professor à avaliação do material. Esta avaliação pode ser feita sob a perspectiva do material e/ou do professor. Sob a perspectiva do professor, o foco da avaliação do material didático recai sobre o professor, sua classe e suas necessidades. Sob a perspectiva do material, o foco da avaliação recai sobre as unidades que compõem o material didático e as atividades nele desenvolvidas, com o objetivo de verificar se tais elementos refletem e cumprem os pressupostos teóricos propostos pelo autor.

A lista de critérios para avaliação de materiais didáticos desenvolvida por Ramos (1999/2009, p.184-185) refere-se à/ao

- 1) **o público-alvo:** a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio de língua, etc.)
- 2) **os objetivos da unidade:** quais são? São explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
- 3) **dos recursos:** há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
- 4) **a visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem:** quais são?
- 5) **o “syllabus”** que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefa? Outros?
- 6) **a progressão dos conteúdos:** do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
- 7) **Quanto aos textos:**
 - didáticos? autênticos? adaptados com simplificações?
 - diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
 - focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade?
 - adequados para a faixa etária?
 - qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada, etc?
 - tem a ver com as atividades propostas?
- 8) **Quanto às atividades:**
 - têm objetivos explícitos? Implícitos?
 - as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem a prática e a aprendizagem?
 - que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para uso?
 - Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
 - Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?

- 9) **Material suplementar:** é necessário? É possível?
- 10) **Flexibilidade da unidade:** propicia adaptações? Uso de outra seqüência, etc.?
- 11) **Teacher's notes:** possui? Indica procedimentos para a aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Para cada um dos critérios, Ramos (1999/2009) propõe perguntas para orientar a avaliação. Cada um dos critérios auxilia na análise de um aspecto do material avaliado.

O critério “público alvo”, de acordo com autora, possibilita avaliar se o material analisado é pertinente ao público ao qual se destina. Essa observação favorece o trabalho do professor evitando que, em seu exercício profissional, faça escolhas equivocadas que não atendam ao seu contexto de ensino-aprendizagem por dificuldades ou impossibilidades de qualquer ordem, tais como conhecimento prévio, nível de formação, dentre outras.

Em relação ao critério “objetivos da unidade”, esse componente permite que sejam observadas as possibilidades de execução e/ou alcance dos objetivos propostos, por meio dos conteúdos presentes ao longo da unidade, favorecendo e facilitando o trabalho do professor, que não precisa inferir os objetivos do material no momento de sua análise.

O critério “recursos” pode auxiliar o professor no planejamento de suas aulas, evitando situações imprevistas resultantes da não disponibilidade de equipamentos e/ou materiais e propiciando melhor preparação do professor para a aula.

Os critérios referentes à “visão de ensino-aprendizagem” e “linguagem” é orientados pela pergunta “quais são?” possibilitam que sejam identificadas, dentre as várias correntes teóricas existentes, qual é aquela sobre a qual o material se fundamenta e se, de fato, existe o cumprimento daquilo a que se propõe.

O critério “*syllabus*” facilita a identificação das diferentes concepções teóricas, estando “elencado por meio de itens de ordem linguística (exemplo *simple present, future*), estratégica (exemplo *prediction, inference*) ou funcional (exemplo *describing objectis, introducing people*), entre outros” (RAMOS, 1999/2000, p. 189).

O critério “progressão de conteúdos” propicia a percepção de como certos elementos são organizados no material, como por exemplo, a gramática e o vocabulário. Dessa forma, ficam facilitadas as decisões acerca da adequação e da eventual adaptação dos conteúdos às necessidades e expectativas do avaliador.

Para Ramos (2009), os componentes “textos” e “atividades” são os mais relevantes, pois constituem “o foco principal da atenção do professor quando se depara com o processo de avaliação” (RAMOS, 2009, P. 190) e transparecem as perspectivas teóricas adotadas na elaboração do material e “espelham as concepções teóricas que o livro didático diz seguir” (p. 193).

Por fim, os critérios “material suplementar”, “flexibilidade da unidade” e “*teacher’s notes*” colaboram com o professor, no sentido de facilitar suas tomadas de decisão para melhor atender às necessidades do grupo e do contexto em que está trabalhando.

Uma vez discutidas as questões relativas à avaliação de material didático, e aquelas que nortearão a avaliação nesta pesquisa, bem como o aporte teórico sob o qual esta dissertação se desenvolve – a perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem e os os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) –, apresento, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, dedicada a descrever os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, compartilho a visão de Moita Lopes (1994) acerca da importância em se discutir as tradições de pesquisa nas quais o trabalho está inserido, uma vez que o corpo de metaconhecimento constituído pode servir como base para a área investigada em estudos futuros.

Norteados pelos estudos de Gil (2010), Lüdke e André (1986) e Pádua (2000), este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, pois, de acordo com a descrição de Gil (2010, p. 73), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Dividida em cinco subseções, esta seção apresenta a seguir a caracterização de pesquisa do tipo documental; a descrição do Projeto em que esta pesquisa se insere; o contexto institucional e o material investigado.

3.1 A pesquisa documental

Este trabalho objetiva avaliar uma unidade didática, por isso, situo-o na modalidade de pesquisa qualitativa denominada análise documental.

Segundo Gil (2010, p. 30), tradicionalmente, antes da Era Digital, os documentos “tais como assentamento, autorização, comunicação etc.” eram escritos e disponíveis em folhas de papel. Hoje, podem ser considerados documentos, “fotografias, filmes, gravações sonoras, disquetes, CD-ROM, DVDs, etc.” (GIL, 2010, p.30). De acordo com o autor, a pesquisa documental se assemelha com a pesquisa bibliográfica, na medida em que se utiliza de dados existentes. Contudo, segundo Gil (2010, p. 31), “o que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou base de dados”.

Neste estudo, o documento analisado - dados existentes, não publicados, pertencentes ao projeto “Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês para crianças” e “Projeto Ensino de Inglês para Crianças” - pode ser considerado, na perspectiva de Cellard (2008 *apud* SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p.2) um documento, pois, está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural e é passível de análise. Ainda, segundo o mesmo autor, a análise documental possibilita a observação de mudanças e “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas entre outros” (CELLARD, 2008 *apud* SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p.2).

Conforme a perspectiva de Pádua (2000), que descreve o documento como “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (p. 59), considero que a unidade didática analisada neste trabalho também se caracteriza como um documento, pois configura-se como um conjunto de dados disponíveis em forma de arquivo produzido na ferramenta de edição de textos do *Microsoft Word*. Esses dados constituem a unidade didática denominada Identidade (*Identity*), que, consta ainda, na lição 5 do material avaliado, um documento de mídia do tipo DVD. Ainda de acordo com Pádua (2000), as fontes de pesquisa documental caracterizam-se como primárias, quando nunca foram anteriormente analisadas, e secundárias, quando já foram analisadas e estão disponíveis na literatura crítica. Nesse sentido, a unidade aqui analisada constitui-se uma fonte primária por nunca ter sido analisada.

3.2 A pesquisadora

Eu, professora-pesquisadora, sou formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, curso frequentado no período entre 2004 a 2009. Ainda na faculdade, a minha primeira experiência docente foi como assistente de professora em uma escola bilíngue, com crianças de dois e três anos. Essa experiência me estimulou a fazer o curso de ensino de inglês para falantes de outras línguas, *Teaching English to Speakers of Other Language*, na *International House*, em Londres, o qual foi concluído em 2010.

Ao retornar ao Brasil, ingressei neste programa de Mestrado que finalizo com este trabalho, com o intuito de pesquisar o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Já no Mestrado, ingressei no grupo “Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças” e no Projeto de Ensino de Inglês para crianças (PEIC), no qual atuo como pesquisadora. As reuniões desse grupo propiciam reflexões teóricas e práticas sobre o papel do educador e sobre o ensino de língua inglesa para crianças, como um processo de ensino-aprendizagem significativo, orientado pelo uso social da linguagem.

Como parte de minhas funções nesse grupo, ministro aulas de inglês na instituição em que a unidade analisada neste estudo foi dada e para a qual foi produzida.

3.3 O projeto

O projeto "Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças" visa a formação crítico-reflexiva de professores de inglês para crianças e é coordenado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos. Fazem parte desse projeto o curso de extensão “Formação de Professores para Ensino de Inglês: crianças e adolescentes”, ministrado na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica (COGEAE/ PUC-SP), e o PEIC, ambos coordenados pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos. Esses projetos fazem parte do grupo de pesquisa “A construção do conhecimento crítico pedagógico na formação contínua do professor de inglês da escola pública: de teorias globais para o desenvolvimento do saber locais”, liderado pela Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, cujo objetivo é a formação continuada de professores de inglês da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

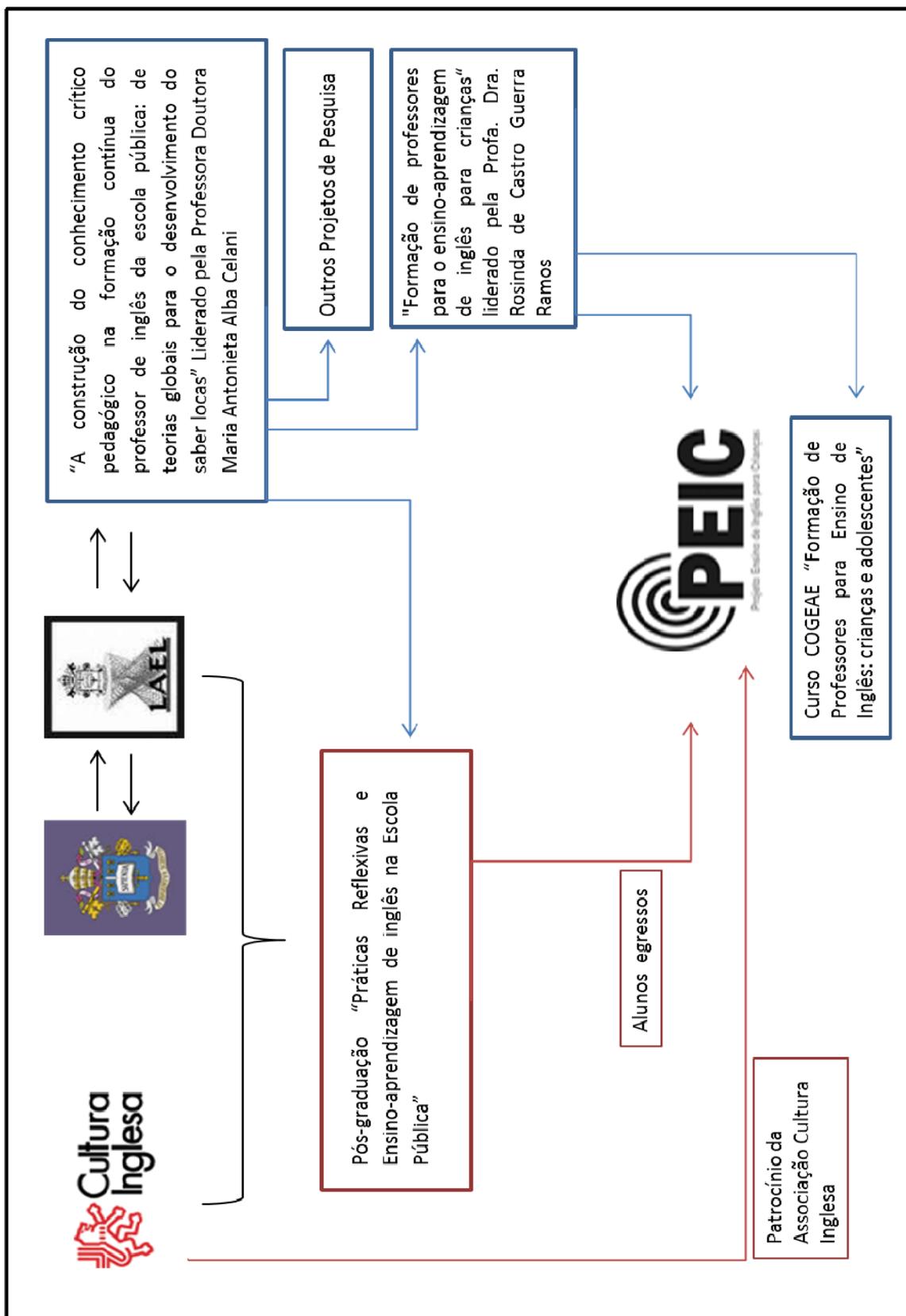
O PEIC iniciou seu trabalho em 2007, com o objetivo de discutir a prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, embasado pelos PCN-LE (BRASIL,1998), considerando que o acesso à língua estrangeira possibilita a compreensão do mundo plural; prepara para o mundo; promove empoderamento;

contribui para a formação cidadã e possibilita que o indivíduo tenha acesso ao mundo social.

Os professores de escolas públicas egressos do Programa da Pós-Graduação *Lato-sensu* “Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública” da PUC-SP, em parceria com a Associação Cultura Inglesa, participam de diversas ações relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, no PEIC, dentre as quais, destacam-se a discussão de teorias de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, a elaboração de materiais didáticos, a organização de *workshops* e o desenvolvimento de pesquisa, além de lecionarem em uma instituição filantrópica da cidade de São Paulo conveniada ao projeto, cuja experiência embasa a discussão de ações referentes à prática docente.

Para ilustrar a relação entre os projetos acima descritos, apresento o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Relação entre os projetos



Fonte: Elaboração da autora.

O PEIC oferece um curso de língua inglesa para crianças em uma instituição filantrópica baseado na teoria de ensino-aprendizagem de Vygotsky (1934/1993; 1934/1998) e nos PCN-LE (BRASIL, 1998), levando em consideração as características das crianças como aprendizes de língua nas concepções de Moon (2000), Halliwell (1992) e READ (2007).

As aulas de inglês, com duração de 60 minutos, são ministradas semanalmente pelos participantes do grupo PEIC para crianças de 7 a 9 anos agrupadas em duas turmas, uma, de nível 1, com iniciantes e outra, de nível 2, com alunos que já concluíram o nível 1.

Segundo o relatório anual do projeto, os objetivos das aulas de língua inglesa consistem em sensibilizar os alunos para a existência e para o uso de outra língua, com o propósito de reconhecê-la e usá-la em contextos diversos de seu cotidiano. Devido à faixa etária a que se destina, crianças de 7 a 9 anos, a proposta do projeto privilegia a oralidade por meio de interações que favorecem a percepção da aprendizagem pelos alunos, como uma experiência prazerosa. Ao traçar estratégias para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, o projeto busca integrar conhecimentos de diversas áreas, tendo como premissa a valorização do ambiente em que as crianças estão inseridas e a valorização das experiências fora da escola, pois entende que o vínculo afetivo é importante para que ocorra aprendizagem.

3.4 Contexto de pesquisa – a Instituição

A Instituição em que o material pesquisado é utilizado está localizada na zona sul da cidade de São Paulo e, desde 1956, realiza ações filantrópicas nas comunidades de seu entorno, dando prioridade a três favelas próximas, localizadas na zona sul do Município de São Paulo, conforme consta no Plano Diretor da Instituição.

A Instituição iniciou seu trabalho nesse local oferecendo sopas e alimentos arrecadados por meio de doações e, ao longo do tempo, ampliou os serviços prestados em favor da população carente. Em 1980, por meio de um convênio com a Prefeitura de São Paulo, tornou-se, então, uma creche.

Em 2003, com o intuito de dar continuidade ao trabalho iniciado com as crianças que deixavam a creche, a instituição criou um projeto educativo infanto-juvenil destinado a crianças entre 6 e 15 anos. Esse trabalho busca atender a crianças e adolescentes de ambos os sexos que frequentam as escolas públicas do Ensino Fundamental I e II, com o objetivo de tirá-los da rua e eventualmente do ócio, oferecendo apoio pedagógico e atividades extracurriculares de lazer e de cultura. As crianças e adolescentes permanecem nesse local durante o meio-período em que não estão na escola, recebem alimentação e participam de aulas de música, artes plásticas, artes marciais e inglês, disciplina foco deste estudo.

Em 2008, o projeto firmou novo convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo, passando a atender 120 crianças e adolescentes. Segundo o Plano Diretor delineado pela coordenação da instituição, as famílias das crianças atendidas têm o seguinte perfil:

As famílias atendidas são de baixa renda, moradoras em locais de riscos, barracos em terrenos clandestinos, às margens de córregos a céu aberto. Grande parte desses grupos familiares é chefiada exclusivamente por mulheres, que trabalham como diaristas, domésticas, faxineiras e, na maioria das vezes, sem registro em carteira. Enquanto seus companheiros desenvolvem serviços de pedreiros, serventes, serviços informais (bicos) e catadores de papelões. O alcoolismo e as drogas fazem parte da vida diária dessas famílias, causando todo tipo de exclusão e violência, autodestruição, ocorrendo gravidez na adolescência, envolvimento com o tráfico. As famílias são compostas de 03 a 06 pessoas [...]. (PLANO DIRETÓRIO, ANO 2011, s/p)

Diante desse contexto, a instituição busca, além de promover o apoio às crianças e adolescentes, oferecer assistência às suas famílias, estendendo, por conseguinte, o trabalho de mudança social ao ambiente familiar de onde as crianças provem.

3.5 Contexto de pesquisa – o material didático

Para produzir o material que seria utilizado com as crianças na Instituição onde as aulas são ministradas, o grupo PEIC²² tomou as seguintes decisões: o material é dividido em unidades temáticas e subdividido em lições com objetivos, procedimentos e recursos explícitos; o sequenciamento das lições se dá por meio da expansão ou revisão dos conteúdos (espiralado) e as atividades são planejadas para durar de 5 a 10 minutos.

Quanto às unidades temáticas, estas seguiriam os seguintes temas: aqueles que iriam ser trabalhados na Instituição (ex.: projetos anuais da Instituição); aqueles que o grupo PEIC julgou pertinente (ex.: apresentação pessoal e família) e aqueles relacionados a alguma mudança de atitude (ex.: preservação do meio ambiente, higiene e cuidados pessoais).

Para compor o conteúdo programático (*syllabus*) do curso de inglês na Instituição, o grupo PEIC selecionou algumas unidades para serem geralmente ministradas todos os anos, como a unidade “Apresentação Pessoal” (*Introduction*) que trata de questões relativas à apresentação e informações pessoais e outras unidades, que seriam ministradas eventualmente, denominadas “unidades especiais” (*special unities*) produzidas anualmente e inseridas de acordo com a necessidade que emerge do grupo de alunos, como a unidade “Copa do Mundo” (*World Cup*) que surgiu no ano que haveria copa do mundo e foi produzida em decorrência do interesse dos alunos sobre esse evento e a unidade Identidade (*Identity*) – que neste trabalho será avaliada – produzida por se tratar de uma temática trabalhada no projeto anual da Instituição.

A unidade Identidade (*Identity*) foi produzida e inserida ao conteúdo programático do curso de inglês no ano de 2010, ano em que iniciei esta pesquisa. Para compreender melhor onde a unidade se localiza no conteúdo programático (*syllabus*) do curso apresento as unidades ministradas no curso no ano de 2010 no nível 1 e 2.

²² Informações retiradas do Relatório do grupo PEIC, ano de 2007.

No ano de 2010, o nível 1 contou com quatro unidades que geralmente são ministradas todos os anos nesse nível e dez unidades especiais. As unidades geralmente ministradas todos os anos nesse nível foram:

- Unidade 1 denominada Apresentação Pessoal (*Introduction*) trata de questões de apresentação e informações pessoais, como formas de se apresentar e trabalho com dados pessoais, como nome e idade.
- Unidade 2 denominada Membros da família (*Family Members*) que trabalha informações sobre a família como os membros familiares e a apresentação da família aos outros.
- Unidade 3 denominada Cores e formas (*Colors and Shapes*) insere o conhecimentos sobre as cores e formas por meio de pequenos diálogos e jogos.
- Unidade 4 denominada Números (*Numbers*) apresenta os números em inglês.
- Unidade 5 denominada Vegetais, frutas e verduras (*Vegetables, Fruit & greens*) que trabalha vocabulário referente a frutas, verduras e vegetais, relacionando as cores trabalhadas anteriormente com as cores desses alimentos, assim como é solicitado que as crianças expressem suas preferências pessoais quanto à esses alimentos.

As unidades especiais presentes neste ano foram:

- Unidade Especial 1 sobre a festividade da Páscoa (*Easter*)
- Unidade Especial 2 sobre a comemoração do dia das Mães (*Mother's Day*)
- Unidade Especial 3 sobre a Copa do Mundo (*World Cup*)
- Unidade Especial 4 sobre a comemoração do dia dos pais (*Father's Day*).
- Unidade Especial 5 sobre a Independência do Brasil (*Independence Day*)
- Unidade Especial 6 sobre a conscientização do uso da água (*Water Planet*)
- Unidade Especial 7 sobre o dia das crianças (*Children's Day*)
- Unidade Especial 8 sobre a história infantil *The three bears*
- Unidade Especial 9 sobre o dia das Bruxas (*Halloween*)
- Unidade Especial 10 sobre a história infantil *The gingerbread man story*.

Segue, quadro 2 e 3, o conteúdo programático do Nível I com as datas em que cada uma das aulas foi ministrada, o número da aula, a unidade, a atividade e a lição dada:

Quadro 2 – Conteúdo Programático Turmas Nível 1 – 1º SEMESTRE/2010

DATAS	AULAS	UNIT	ATIVIDADE	MASTER/2009-2010
18/03/10	1ª	Unit 1	Introduction	Lesson 1 – Greetings
25/03/10	2ª	Special Unit 1	Easter	Lesson 1 – Coloring a Easter Bunny
01/04/10	-	-	Atividades na creche	
08/04/10	3ª	Unit 1	Introduction	Lesson 2 – Photo Session
15/04/10	4ª	Unit 1	Introduction	Lesson 3 - Introducing yourself & Lesson 4 - I have a badge
22/04/10	5ª	Unit 1	Introduction	Lesson 5 – Introducing yourself to unknown people Lesson 6 - Hello! How are you?
29/04/10	6ª	Unit 1	Introduction	Lesson 7 – Who are you? (part 1) Lesson 8 – Who are you? (part 2)
06/05/10	7ª	Special Unit 2	Mother’s Day	Lesson 1 – Coloring a Mother’s Day card and Lesson 2 – Singing a Mother’s day song
13/05/10	8ª	Unit 1	Introduction	Lesson 9 – Review – Hi, my name is... Lesson 10 – Draw a face
20/05/10	9ª	Unit 2	Family Member	Lesson 1– Draw your family members Lesson 2 - This is my father
27/05/10	10ª	Unit 3	Colors and Shapes	Lesson 1 – Colors Lesson 2 – Shapes
10/06/10	11ª	-	Colors and Shapes	Lesson 3 – Learning colors and shapes
17/06/10	12ª	Special Unit 3	World Cup	Lesson 1 – Countries & nationalities
24/06/10	13ª	Special. Unit 3	World Cup	Lesson 2 – Soccer equipment
01/07/10	14ª	Special Unit 3 Special Unit	World Cup Story Telling	Lesson 3 – Player position on the soccer field Story Telling: Spring Flower

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Quadro 3 – Conteúdo Programático Turmas Nível 1 – 2º SEMESTRE/2010

DATAS	AULAS	UNIT	ATIVIDADE	MASTER/2009-2010
04/08/10	1 ^a	Special Unit 4	Father's day	Lesson 1 – Celebrating Father's Day
11/08/10	2 ^a	Unit 4	Numbers	Lesson 1 – Learning numbers
18/08/10	3 ^a	-	Numbers	Lesson 2 and 3 – Practicing numbers
25/08/10	4 ^a	-	Numbers	Lesson 4 – Reading and writing numbers / Lesson 5 – Singing and playing a game
01/09/10	5 ^a	Special Unit 5	Independence Day	Lesson 1 – Celebrating Independence Day
08/09/10	6 ^a	Special Unit 6	Water Planet	Lesson 1 – The importance of our relationship with water and life / Lesson 2 – The importance of water
15/09/10	7 ^a	Special Unit 6	Water Planet	Lesson 3 – Knowing water animals
22/09/10	8 ^a	Special Unit 6	Water Planet and Tree Day	Lesson 1 – Tree Day Lesson 4 – Singing <i>The water in my day</i>
29/09/10	9 ^a	Unit 5	Vegetables, Fruit, & Greens	Lesson 1 – Studying fruits
06/10/10	10 ^a	Special Unit 7	Children's Day	Lesson 1– Celebrating Children's Day (OMEF) “árvore dos direitos”
13/10/10	11 ^a	Unit 5	Vegetables, Fruit, & Greens	Lesson 2 – Studying vegetables & Greens
20/10/10	12 ^a	Special Unit 8	Story Telling	Lesson 1 – Three Bears
27/10/10	13 ^a	Special Unit 9	Halloween	Lesson 1 – Knowing about Halloween Day
03/11/10	14 ^a	Unit 5	Vegetables, Fruit, & Greens	Let's go to the street market to buy fruits
10/11/10	15 ^a	Unit 5	Vegetables, Fruit, & Greens Ensaio	Let's go to the street market to buy vegetables 1º Ensaio para apresentação no workshop A voz do aluno
17/11/10	16 ^a		Ensaio	2º Ensaio para apresentação no workshop A voz do aluno
24/11/10	17 ^a		Ensaio	3º Ensaio para apresentação no workshop A voz do aluno
01/12/10	18 ^a	Special Unit 10	Story Telling	Lesson 1 – The gingerbread man story

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

No ano de 2010, a nível 2 contou com seis unidades ministradas todos os anos nesse nível e oito unidades especiais. As unidades geralmente ministradas todos os anos nesse nível foram:

- Unidade 1 denominada Apresentação Pessoal (*Introduction*) revisa as informações referentes à apresentação e informações pessoais.
- Unidade 2 denominada Revisando Frutas e Vegetais (*Review Fruits & Vegetables*) revisa o vocabulário referente a frutas, verduras e vegetais envolvendo as crianças em uma feira para o uso desse vocabulário.
- Unidade 3 denominada Roupas e calçados (*Clothes and Footwear*) insere o conhecimentos sobre vestuário por meio de pequenos diálogos e jogos.
- Unidade 4 denominada Higiene Pessoal (*Personal Hygiene*) trata de questões referentes à higiene pessoal.
- Unidade 5 denominada Saudável e não saudável (*Health and Unhealthy*) trabalha as questões relativas a alimentação saudável e boas escolhas alimentícias.

As unidades especiais presentes neste ano foram:

- Unidade Especial 1 sobre a festividade da Páscoa (*Easter*).
- Unidade Especial 2 sobre a comemoração do dia das Mães (*Mother's Day*).
- Unidade Especial 3 sobre a Copa do Mundo (*World Cup*).
- Unidade Especial 4 sobre a comemoração do dia dos pais (*Father's Day*).
- Unidade Especial 5 sobre a Identidade (*Identity*), neste trabalho avaliada.
- Unidade Especial 6 sobre a Independência do Brasil (*Independence Day*).
- Unidade Especial 7 sobre o dia das crianças (*Children's Day*).
- Unidade Especial 8 sobre o dia das Bruxas (*Halloween*).
- Unidade Especial 9 sobre o Lixo (*Garbage*) que busca conscientizar as crianças sobre a questão do lixo no meio ambiente.
- Unidade Especial 10 sobre a história infantil *The gingerbread man story*.

Segue, quadro 4 e 5, o conteúdo programático do Nível I com as datas em que cada uma das aulas foi ministrada, o número da aula, a unidade, a atividade e a lição dada:

Quadro 4 – Conteúdo Programático Turmas Nível 2 – 1º SEMESTRE/2010

DATAS	AULAS	UNIT	ATIVIDADE	MASTER/2009-2010
18/03/10	1ª	Unit 1	Introduction	Lesson 1 – Greetings
25/03/10	2ª	Special Unit 1	Easter	Lesson 1 – Coloring a Easter Bunny
01/04/10	-	-	Aula Suspensa	-
08/04/10	3ª	Unit 1	Introduction	Lesson 2 – Photo Session
15/04/10	4ª	Unit 2	Review Fruits & Vegetables	Lesson 1–Let’s dance - vegetables Lesson 2 – Let’s dance - fruits.
22/04/10	5ª	-	Buying Products at the Street Market	Lesson 3 – Let’s learn some new delicious fruit / Lesson 4 – let’s go to the street market.
29/04/10	6ª	Unit 2	Buying Products at the Street Market	Lesson 5 and Lesson 6– Let’s go to the street market to buy some vegetables.
06/05/10	7ª	Special Unit 2	Mother’s Day	Lesson 1 – Coloring a Mother’s Day card and 2 – Singing a Mother’s day song
13/05/10	8ª	Unit 2	Buying Products at the Street Market	Lesson 7 – It’s time for vegetables and greens
20/05/10	9ª	Unit 2	Review – fruit and vegetables	Lesson 8 - It’s time for fruit Lesson 9 – Memory Game
27/05/10	10ª	Unit 3	Clothes and Footwear	Lesson 1 – Let’s learn about clothes & footwear Lesson 2 – Let’s learn more about clothes & footwear
10/06/10	11ª	Special Unit	Clothes and Footwear	Lesson 3 – Let’s reinforce the vocabulary about Clothes & footwear
17/06/10	12ª	Special Unit 3	World Cup	Lesson 1 – Countries and Nationalities
24/06/10	13ª	Special Unit 3	World Cup	Lesson 2 – Soccer equipment
01/07/10	14ª	Special Unit 3 Special Unit	World Cup Story Telling	Lesson 3 – Player position on the soccer field Story Telling: Caterpillar

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Quadro 5 – Conteúdo Programático Turmas Nível 2 – 1º SEMESTRE/2010

DATAS	AULAS	UNIT	ATIVIDADE	MASTER/2009-2010
04/08/10	1 ^a	Special Unit 4	Father's Day	Lesson 1 – Greetings
11/08/10	2 ^a	Unit 4	Personal Hygiene	Lesson 1 – Understanding Hygiene Lesson 2 – Acting / using objects for personal hygiene
18/08/10	3 ^a	-	Personal Hygiene	Lesson 3 – Talking about good hygiene habits / Lesson 4 – Asking for permission to go to the loo
25/08/10	4^a	Special Unit 5	Identity	Lesson 1 – Identifying origins
01/09/10	5 ^a	Special Unit 6	Independence Day	Celebrating Independence Day
08/09/10	6^a	Special Unit 5	Identity	Lesson 2 – Origin/Where were you born?
15/09/10	7^a	Special Unit 5	Identity	Lesson 3 – Where do I live?
22/09/10	8^a	Special Unit 5	Identity	Lesson 4 – Recognize an ID card
29/09/10	9^a	Special Unit 5	Identity	Lesson 5 – Why to identify. Differences: ethnical, wealthy, regional
06/10/10	10 ^a	Special Unit 7	Children's Day	Celebrating Children's Day (OMEP) Árvore dos Direitos
13/10/10	11 ^a	Unit 5	Healthy and Unhealthy	Lesson 1 – Getting familiarized with food vocabulary/Lesson 2 – Reviewing food vocabulary
20/10/10	12 ^a	Unit 5	Health and Unhealthy	Lesson 3 – Recognizing the name and the picture of food/Lesson 4 – Learning about smart & junk food
27/10/10	13 ^a	Special Unit 8	Halloween	Lesson 1 – Knowing about Halloween day
03/11/10	14 ^a	Special Unit 9	Garbage	Lesson 1 – Awareness about the problem of waste in the environment
10/11/10	15 ^a		Ensaio	1º Ensaio para apresentação no workshop A voz do aluno
17/11/10	16 ^a		Ensaio	2º Ensaio para apresentação no workshop A voz do aluno
24/11/10	17 ^a		Ensaio	3º Ensaio para apresentação no workshop A voz do aluno
01/12/10	18 ^a	Special Unit 10	Story Telling	Lesson 1 – The gingerbread man story

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

3.6 Contexto de pesquisa – a unidade didática

O material didático escolhido para análise deste estudo é a unidade didática denominada Identidade (*Identity*) – Anexo 1 –, que, no conteúdo programático do curso de língua inglesa na Instituição, é caracterizado como uma unidades especial.

Embora eu não tenha participado de sua elaboração, durante o período que atuei como professora e membro do grupo, tive a oportunidade de trabalhar com essa unidade em minhas aulas. Por ocasião de meu ingresso no PEIC, em 2010, a unidade em questão havia acabado de ser elaborada e estava sendo aplicada, de modo que pude participar das discussões relativas à sua utilização naquele contexto. As discussões motivaram-se-me a investigar mais pontualmente o material, não só pelo interesse pessoal com o tema identidade, como também pelo interesse sobre o ensino de inglês para crianças.

Como já dito, a unidade didática analisada neste trabalho denomina-se Identidade (*Identity*) e foi desenhada para a aplicação em cinco aulas de 60 minutos cada. É composta de 17 atividades no total, distribuídas em cinco lições. Acompanha a unidade didática um manual do professor (*Teacher's Guide*), folhas de atividades para os alunos e um CD com gravação das músicas.

O manual do professor conta com o planejamento das aulas, as atividades dos alunos, as orientações para as aulas, as descrição dos recursos que serão utilizados e o conteúdo a ser ensinado.

No manual do professor, todas as 18 atividades previstas (orais, escritas, em duplas, etc.) estão sequencialmente descritas e numeradas. As atividades dos alunos possuem a mesma numeração das atividades que constam no manual do professor. Assim, a lição 1 tem como Atividade 1 uma atividade que acontece somente oralmente e Atividade 2 uma atividade que prepara os alunos para completar a folha de atividade (nesse caso Atividade 2). Dessa forma, o número da primeira folha de atividades entregue aos alunos na lição 1 está numerada como sendo 2, uma vez que é a segunda atividade que está acontecendo na lição, em classe, só que para os alunos no papel, como pode ser observado a seguir:

Quadro 6 – Manual do Professor

Activity 1:

1. Teacher asks students if they know the name of any countries and writes them on the board. If they say the name in Portuguese the teacher repeats the name in English and writes it on the board.
2. Teacher reads aloud the names of countries and nationalities in order to make students listen to the way they are pronounced. Then he practices oral repetition with students.

Activity 2:

1. Teacher asks students if they know any names related to the countries from the chart (Activity 1), e.g.: The USA – John. Teacher writes them on the board and discusses their origin.
2. Teacher talks with students about names. Teacher says: When we talk about people the first thing that identifies the person is his/her name. The name is a feature of his/her identity or in other words who he/she is.
3. Teacher asks: What is your name? Teacher asks students to say their names or their classmates' names. Can you give examples of other people's names? (Students mention names). Teacher writes them on the board and discusses their origin (where is this from?).
4. Teacher hands out the activity.
5. Teacher reads the names aloud in order to make students listen to the way they are pronounced. Then practice oral repetition with students.
6. Students do the activity below:

Read the names and write where they are from:

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| 1. Anderson (family name) | 14. Michael_____ |
| 2. Richard_____ | 15. Pietra_____ |
| 3. Giovanni_____ | 16. Alan_____ |
| 4. Arturo_____ | 17. Sayuri_____ |
| 5. Jacques_____ | 18. Washington_____ |
| 6. Joseph_____ | 19. Wellington_____ |
| 7. Jackson_____ | 20. John_____ |
| 8. William_____ | 21. Akira_____ |
| 9. Mitiko_____ | 22. Tainá_____ |
| 10. Jussara_____ | 23. Jaci_____ |
| 11. Caue_____ | 24. João_____ |
| 12. Jacira_____ | 25. Yanka_____ |
| 13. José_____ | 26. Abayoni_____ |

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

A folha de atividades para os alunos segue a mesma numeração do manual do professor, como pode ser observado a seguir:

Quadro 7 – Folha de atividades discentes

Name: _____		Group _____	
Lesson 1: Identifying origins			
Activity 2:			
Read the names and write where they are from			
Anderson (family name)			
Richard - _____		Michael- _____	
Giovanni - _____		Pietra - _____	
Arturo - _____		Alan - _____	
Jacques - _____		Washington - _____	
Joseph - _____		Wellington - _____	
Jackson - _____		John - _____	
William - _____		Akira - _____	
Mitiko - _____		Sayuri - _____	
Jussara - _____		Tainá - _____	
Caue - _____		Jaci - _____	
Jacira - _____		João - _____	
José - _____		Yanka - _____	
Ayaná - _____		Abayoni - _____	

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

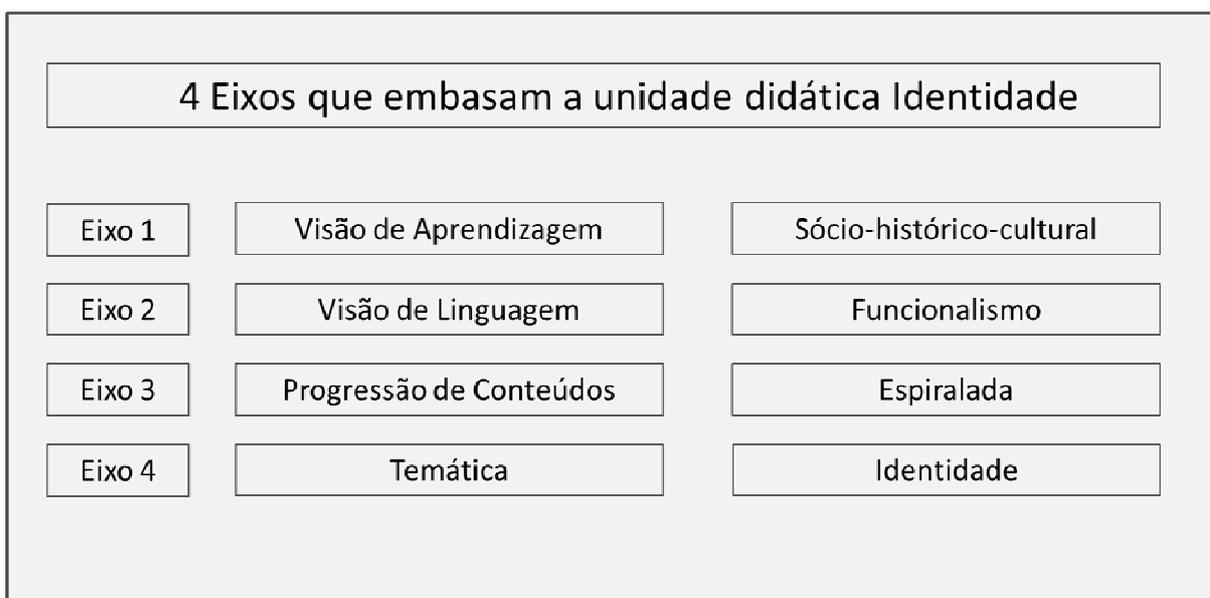
A unidade Identidade (*Identity*) foi elaborada a partir do diálogo do projeto “Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês para crianças” com a instituição. Em 2010, a Instituição iria trabalhar com as crianças, como projeto anual da Prefeitura de São Paulo, a questão da identidade e, dentro desse tema, seria abordada a topografia. O grupo PEIC considerou que seria interessante abordar essa mesma temática nas aulas de inglês do nível 2, em uma proposta interdisciplinar. Assim, esse conhecimento poderia ter mútua correspondência para os alunos, em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa.²³

²³ A informação aqui descrita, assim como outros detalhes acerca da elaboração das unidades, foram por mim aprendidas e vivenciadas durante o período em que fui membro do PEIC, de julho de 2010 a junho de 2012. Nessa ocasião participei das reuniões para elaboração de materiais, discussões e reflexões com os integrantes do grupo e sua coordenadora. Dessa forma, alguns aspectos descritos nesta seção de metodologia têm origem nas informações obtidas por meio de comunicações verbais durante as reuniões do Grupo PEIC.

Desse modo, utilizando o *peer debriefing*²⁴ para a elaboração da unidade didática e sob os pressupostos sócio-histórico-culturais de linguagem e de ensino-aprendizagem, a unidade didática Identidade (*Identity*) tomou forma propondo que as crianças aprendessem conhecimentos cidadãos no meio em que vivem, usando a língua inglesa não só como objeto de aprendizado, mas também como veículo de comunicação. Ao longo do aprendizado da língua inglesa, o indivíduo aprende conhecimentos relativos a outras áreas, como Artes e Ciência, além de conhecimentos referentes a aspectos culturais.

No quadro a seguir apresento as bases teóricas que embasam o material analisado, a unidade didática Identidade (*Identity*).

Quadro 8 – Bases teóricas do material didático analisado



Fonte: Elaborado pela autora

O curso tem o design em espiral, isto é, o conteúdo de uma aula é repetido na aula seguinte com a adição de um novo item, e assim sucessivamente. A unidade “*Identity*” está estruturada em cinco lições, cujos objetivos envolvem aspectos

²⁴ *Peer debriefing* (Revisão por pares). Segundo Erlandson *et al.* (1993), esse instrumento consiste num trabalho feito por parceiros ou colegas em que todos contribuem apresentando suas visões com críticas, esclarecimentos ou sugestões. A revisão por pares aconteceu no decorrer do desenvolvimento da unidade didática Identidade nas reuniões do PEIC e em discussões via *e-mail*. Nesses momentos, houve troca de informações acerca da produção da unidade e emergiram questões que possibilitaram um processo contínuo de reflexão que, eventualmente levaram a (re)construções e (re)organizações do material em estudo.

relacionados à identidade do aluno, como o seu nome, sua cidade e país de origem, seu endereço e direções e aspectos que envolvem o registro de sua identidade, como documentos pessoais, sua função e utilidade.

O quadro a seguir ilustra resumidamente essas informações:

Quadro 9 – Estrutura da unidade Identidade (*Identity*)

SPECIAL UNIT – IDENTITY				
	Título	Objetivo da Unidade	Conteúdos	Número de atividades
Lesson 1	Identificando origens	Identificar a origem dos nomes próprios Aprender que os nomes são parte da identidade	Nomes de países e nacionalidades Nomes diferentes em outras línguas	5
Lesson 2	Origem/ Onde você nasceu?	Identificar a sua origem Aprender sobre cidade e estado	Nomes de cidades e estados Nomes dos membros da família	3
Lesson 3	Onde eu moro?	Identificar lugar/endereço de maneira informal e com o gênero mapa.	Nomes de lugares e endereços Direções	3
Lesson 4	Reconhecer uma Carteira de Identidade	Identificar uma Carteira de Identidade Aprender sobre quais informações estão presentes na Carteira de Identidade	Informações presentes na Carteira de Identidade	3
Lesson 5	O porquê de se identificar. Diferenças: étnicas, econômicas, regionais.	Mostrar a importância de ter uma identidade Aprender sobre respeitar as diferenças	Vocabulário sobre documentos Revisão dos números Locais onde é necessário levar uma Carteira de Identidade	3

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

3.7 Procedimentos de análise

Para guiar minhas análises, utilizo os critérios de Ramos (1999/2009, p. 183), conforme já descrito na Fundamentação Teórica deste trabalho. Esses critérios constituem uma lista composta por onze itens que serviram de instrumento para a análise do material, cujo conteúdo foi dividido em quatro eixos, segundo as Bases Teóricas do Material em Estudo: a visão de aprendizagem; a visão de linguagem; a progressão de conteúdos e a temática.

Para Ramos (2009), a avaliação do material didático é um processo que pode ser feito de duas perspectivas: da perspectiva do material e da perspectiva do professor. Neste trabalho, focalizo o que é preconizado na perspectiva do material e seu potencial de aplicação, ou seja, o que “o material diz fazer e o que o material faz” (RAMOS, 2009, p. 182).

Quando de sua elaboração, o material didático analisado foi concebido com base em quatro eixos: visão de ensino-aprendizagem, visão de linguagem, tema e sequenciamento. Devido estar a análise orientada para desenvolver-se segundo os critérios de Ramos (1999/2009), decidi agrupá-los nesses quatro eixos por julgar que alguns desses critérios possuem traços similares que podem ser observados conjuntamente e simultaneamente otimizando a análise.

Dessa forma esta seção está estruturada em quatro segmentos:

- a visão de ensino-aprendizagem;
- a visão de linguagem;
- a progressão de conteúdos;
- a temática.

Nesta seção, descrevi a metodologia adotada, o contexto de pesquisa e os procedimentos de análise. A seguir, apresento o capítulo de apresentação e discussão de resultados desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já dito, este estudo objetiva avaliar a unidade didática Identidade (*Identity*), material produzido pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças para o ensino da língua inglesa em uma Instituição filantrópica que atende crianças de baixa renda na cidade de São Paulo.

Para realizar essa análise, me utilizo do aporte metodológico da pesquisa documental, mencionado anteriormente, norteado pelos estudos de Gil (2010), Lüdke e André (1986) e Pádua (2000) e me apoio teoricamente na perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); e a produção e avaliação de material didático, a fim de responder à seguinte questão de pesquisa:

- Como o aprendizado de inglês é proposto na unidade didática Identidade (*Identity*)?

Para tanto, oriento-me pelos critérios de Ramos (1999/2009, p. 183), uma lista constituída por onze itens, que, neste trabalho, serviram de instrumento para a análise do material, cujo conteúdo foi dividido em quatro eixos: a visão de aprendizagem; a visão de linguagem; a progressão de conteúdos e a temática, os quais são apresentados a seguir.

4.1 A visão de ensino-aprendizagem

Para analisar a visão de ensino-aprendizagem proposta na unidade investigada, orientei-me pelos seguintes critérios (RAMOS, 1999/2009): visão de ensino-aprendizagem; atividades, *teacher's notes*.

Uma das bases teóricas que orienta o material analisado é a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/1993;1934/1998), segunda a qual a aprendizagem ocorre na interação por meio da mediação com o par mais experiente e na ZPD. Essa visão denota-se na forma como as atividades são propostas e nos parâmetros que as orientam.

No tocante às atividades, é possível perceber que os objetivos são explícitos desde o enunciado que denomina as lições. Os títulos “*Identifying Origins*”; “*Origin / Where were you born?*”; “*Where do I live?*”; “*Recognize an ID card*”; “*Where to identify? Differences: ethnical, wealth, regional*” permitem, à primeira vista, que os objetivos das lições sejam reconhecidos, mesmo sem acesso ao conteúdo das respectivas unidades. Essa clareza na explicitação dos objetivos, marcada pela forma como os enunciados estão elaborados, refletem as concepções teóricas pressupostas no material analisado, tais como a interação e a mediação.

Um exemplo disso é a utilização de verbos no imperativo, que implica numa ordem, sugestão ou pedido, como no enunciado “Recognize”; a utilização de verbos no gerúndio como “Identifying” que, como forma nominal, não dá conta de exprimir em si mesmo nem o tempo, nem o modo verbais, o que demanda uma apreensão do contexto em que essas expressões estão inseridas; e a utilização de sentenças interrogativas que pressupõem respostas do interlocutor. De todos esses exemplos, subjaz uma incitação de movimento, de influência recíproca entre aqueles que participam do contexto em que o material está sendo utilizado.

Com relação às instruções, embora estas sejam expressas com clareza e objetividade, como no quadro ilustrado a seguir, por serem dirigidas a crianças iniciantes na competência leitora, podem demandar a orientação do professor – o par mais competente – para a efetiva aplicação das atividades.

Quadro 10 – Instruções das atividades

<p>Lesson 2</p> <p>Activity 2:</p> <p>Complete the graph with the name of the place where your family members were born.</p>
<p>Lesson 3</p> <p>Activity 2:</p> <p>Find/ Color your way from home to “Instituição”.</p>
<p>Lesson 4</p> <p>Activity 3:</p> <p>Complete the ID card with your own information.</p>

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Essas instruções para aplicações das atividades são previstas e apresentadas nos *teacher's notes*, como no caso da Atividade 2, da Lição 2, apresentada a seguir, em que são dadas orientações ao professor para que retome as perguntas da atividade oral, anteriormente respondidas, sobre a origem de seus familiares, com o propósito de instruir os alunos a realizarem a atividade.

Quadro 11 – Instruções para a atividade 2 da Lição 2

<p>Teacher's notes</p> <p>Lesson 2 – Activity 2</p> <ol style="list-style-type: none">1. Teacher uses the questions previously written on the board and answers them in form of a diagram in order to provide the first example for this written activity.2. Teacher asks students to complete Activity 2.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

O material analisado possui notas para o professor (*teacher's notes*) que descrevem passo a passo a aplicação das atividades, alinhadas à visão sócio-histórico-cultural de linguagem e de ensino-aprendizagem. Tal visão pode ser observada nas notas que informam ao professor como exemplificar, conduzir e gerenciar as atividades, além de instruir o professor em relação às informações complementares relevantes ao conteúdo. Essas orientações, além de embasarem o professor para a condução das atividades, podem, também, ser utilizadas por ele em outros contextos discentes. Dentre tais orientações, destacam-se as técnicas de diálogo (*modelling*) de Cameron (2001, p. 11-16) que consiste em modelar o uso da língua alvo centrado na construção de sentidos (O professor se usa como exemplo²⁵); as formas de abordar o conteúdo (O professor explica o conceito de apelido²⁶) e as informações culturais (Não traduzimos nomes próprios de uma língua para outra), como apresentados no quadro a seguir.

²⁵ *Teacher uses himself as a model*

²⁶ *Teacher explains the concept of nickname*

Quadro 12 – Orientações ao professor no *Teacher's notes*

 Lesson 2 Não traduzimos nomes próprios de uma língua para outra. Alguns nomes próprios têm equivalentes em inglês, como Richard (Ricardo), Peter (Pedro), Mary (Maria) ou John (João), porém se o seu nome é João e um inglês quiser pronunciá-lo, ele dirá “João” com sotaque da língua inglesa e não “John”. Assim, nomes próprios são marcas registradas, identificam as pessoas e não permitem tradução. (lição 1) 1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are going to learn, e.g.: Where were you born? I was born in____. Where was your father born? My father was born in____. Where was your mother born? My mother was born in____. Where was your brother/sister born? Teacher writes these questions on the board while asking and answering them.
Lesson 2 1. Teacher explains the concept of “nickname”. It is an intimate or an affective way of calling people. It is a familiar way of calling people you know, e.g. in Portuguese: João, Joãozinho.
Lesson 1 1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are going to learn, e.g.: Where were you born? I was born in____. Where was your father born? My father was born in____. Where was your mother born? My mother was born in____. Where was your brother/sister born?. Teacher writes these questions on the board while asking and answering them.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Destaca-se, no material, a informação de que o inglês deve ser a língua utilizada prioritariamente em sala de aula, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Orientação ao professor sobre o uso da língua alvo no *Teacher's notes*

Lesson 1 1. Teacher asks students if they know the name of any countries and writes them on the board. If they say the name in Portuguese the teacher repeats the name in English and writes it on the board.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Segundo a orientação acima, o professor deve sempre utilizar a língua inglesa na sala de aula, mesmo quando o aluno se expressar em sua língua materna, como consta na seguinte informação: “Se eles [os alunos] disserem o nome em português, o professor deve repeti-los em inglês”²⁷ – de forma a levar a criança a interagir na língua alvo.

²⁷ “If they say the name in Portuguese the teacher repeats the name in English”

Considerando que as crianças aprendem de forma periférica e indireta, Moon (2000) destaca que elas são capazes de “entender o sentido do que está acontecendo na situação” (p.5)²⁸, mesmo sem conhecimento prévio das palavras ditas. Dessa forma, segundo Halliwell (1992), a entonação, o gesto, a expressão facial, as ações e as circunstâncias “ajudam a entender o que as palavras que desconhecem podem significar.” (p. 3)²⁹.

Outro aspecto observado no material analisado é o seu embasamento em uma visão de ensino-aprendizagem que considera a relação entre a aprendizagem e a provisão de segurança e amparo afetivo que está alinhado à perspectiva de Moon (2000) de que um ambiente afetivo positivo auxilia o aprendizado. As atividades ilustradas nos quadros 14 e 15, a seguir, cujo objetivo é promover um diálogo entre os alunos acerca do local de nascimento de seus familiares, trazem orientações que demonstram a preocupação em se evitar o constrangimento das crianças e em se respeitar as peculiaridades de suas identidades, que estão ligadas às suas diferentes histórias familiares.

Quadro 14 – Orientação de atividade no *Teacher’s notes*

Lesson 2

Activity 3: Oral activity

1. Teacher asks students to share their diagrams with their classmates. Teacher may divide the classroom in groups of 2 or 3 and asks students to talk about where their family members were born.
2. Teacher calls upon one student and asks him about what he had learned about his friend’s family. Teacher is going to ask the following questions:
 - Where was he/she born?
 - Where was his/her mother born?
 - Where was his/her father born?
 - Where was his/her sister/brother born?

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

²⁸ No original: “[...] *make sense of what is happening in a situation*” (MOON, 2000, p. 5).

²⁹ No original: “[...] *intonation, gesture, facial expressions, actions and circumstances all help to tell them what the unknown words and phrases probably mean*” (HALLIWELL, 1992, p. 3).

Quadro 15 – Nota no *Teacher's notes* a respeito das diversidades familiares

Lesson 2

Nota: o professor não precisa fazer todas as perguntas acima para cada criança chamada, ele poderá fazer somente uma das perguntas para cada criança. Essas perguntas devem respeitar o nome dado ao membro familiar apontado pela criança, respeitando, desse modo, as diversas constituições familiares.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Como pode-se observar, a nota acima orienta para que seja considerada a diversidade de formações familiares existente no contexto onde as aulas de inglês são ministradas e aponta para a possibilidade de substituição dos membros da família da criança, caso isso se faça necessário, como, por exemplo, a substituição do padrasto pelo do pai ou pelo avô. O fato deve ser respeitado pelo professor que deve mencionar o devido nome para cada membro da família. Assim, o professor procede denominando e distinguindo pai (*father*), padastro (*stepfather*) ou avô (*grandfather*).

Observa-se, dessa forma, a preocupação do material com a afetividade no ensino-aprendizagem das crianças, o que está em consonância com as acepções de Moon (2000) acerca da importância de se favorecer a expressão de emoções positivas, como elementos auxiliares nesse processo. Ao considerar a vida familiar das crianças, integrando-a por meio de discussões aos contextos de sala de aula, o material proporciona oportunidades de relacionamento positivo entre professor e alunos e entre as próprias crianças. Além disso, o material valoriza os diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas e estabelece os vínculos afetivos imprescindíveis à aprendizagem, o que está preconizado nos PCN (BRASIL, 1998, p. 66).

No material analisado, a proposta de Vygotsky (1934/1998) a respeito da atuação do ensino sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos está contemplada na lição Identificando as origens (*Identifying origins*), a seguir transcrita.

Quadro 16 – Trabalho dentro da ZPD

Lesson 1

Activity 1:

1. Teacher asks students if they know the name of any countries and writes them on the board. If they say the name in Portuguese the teacher repeats the name in English and writes it on the board.
2. Teacher reads aloud the names of countries and nationalities in order to make students listen to the way they are pronounced. Then practice oral repetition with students.

Countries	Nationalities
England	English
Italy	Italian
Spain	Spanish
France	French
The USA	American
Japan	Japanese
Brazil	Brazilian
Portugal	Portuguese

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

A lição focaliza o conhecimento prévio dos alunos sobre nomes de países. Com o auxílio da língua materna, segue-se apresentando nomes de outros países e culturas, propiciando o conhecimento de novas vivências humanas como preconizados pelos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 30); nomes de outros locais e de diferentes origens, nomes de outras crianças, o que propicia maior conhecimento cultural.

O fato de tais lições abordarem assuntos do universo pessoal das crianças remete à visão de Brewster; Ellis e Girard (2002) acerca da necessidade de se promover situações de ensino-aprendizagem que favoreçam o engajamento das crianças. Neste caso, a situação fica favorecida pelo fato de que, cada lição, explora o mundo real das crianças, com aspectos relacionados à sua história pessoal.

Tal aspecto também fica evidente na atividade 3 da lição 1, transcrito a seguir:

Quadro 17 – Os apelidos (*nicknames*) na sociedade

Lesson 1: Identifying origins

Activity 3:

1 - Match the first names in column A with their equivalent nickname in column B.

	Column A	Column B
1	William	() Pat / Patty
2	Benjamin	() Cathy
3	Christine	() Tony
4	Anthony	() Mike
5	Charles	() Bill / Billy
6	Catherine	() Sue
7	Michael	() Chuck
8	Robert	() Ben / Benny
9	Patricia	() Bob / Bobby
10	Susan	() Chris

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Nesta atividade (Quadro 18), a temática sobre o apelido (*nickname*) propicia considerações sobre como a identidade aparece na sociedade de diferentes maneiras, dependendo do local onde os alunos estão. É possível observar o trabalho com a questão da identidade relacionada ao pertencimento e identificação (DAY, 2002) uma vez que é proposto conversar sobre as diferentes maneiras de como os alunos são conhecidos em diferentes lugares e quais são os nomes que os identificam, como por exemplo, em um ambiente informal em que provavelmente são conhecidos pelos apelidos ou em um ambiente formal em que provavelmente são conhecidos pelo nome próprio ou sobrenome.

Quadro 18 – Os apelidos (*nicknames*) pessoais

Activity 4:

Oral activity

1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are supposed to practice, e.g.: My nickname is _____. Do you have a nickname? (and teacher writes the question on the board.)
2. Teacher asks students to discuss in small groups:
 - Do you have a nickname? Do you like it?
 - Who calls you like this? Your parents? Your friends?
 - Do you have this nickname at school?
 - Who gave you such a nickname? Your brother? Your sister?

Nota: O professor pode escolher quais perguntas acima serão discutidas em pequenos grupos, não é necessário utilizar todas as perguntas.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

A visão sócio-histórico-cultural é também evidenciada na atividade a seguir (Quadro 19) em que a interação, colaboração e cooperação é propiciada pelo agrupamento das crianças em duplas ou pequenos conjuntos (O professor divide a sala em grupos de dois ou três alunos³⁰), nessa atividade é proposto a troca de informações na língua alvo (O professor solicita aos alunos que compartilhem suas carteiras de identidade com seus colegas de sala (...) para conversar sobre as informações presentes nela³¹). Dessa forma, a atividade propõe que sejam compartilhadas as informações uns dos outros, favorecendo a interação entre os colegas, com o professor e com o material por meio– uma visão sociointeracionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1934/1993; 1934/1998).

Quadro 19 – Interação entre os alunos

Lesson 5

1. Teacher asks students to share their IDs with their classmates. Teacher may divide the classroom in groups of 2 or 3 and asks students to talk about their information.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

³⁰ Teacher may divide the classroom in groups of 2 or 3.

³¹ Teacher asks students to share their IDs with their classmates (...) to talk about their information.

Uma outra característica passível de ser observada nas atividades presentes na unidade didática avaliada, é que estas são subdivididas em atividades menores que demandam menos tempo de realização, corroborando as aceções de Brewster; Ellis e Girard (2002) acerca de que no ensino-aprendizagem de crianças as atividades devem ser curtas, uma vez que as crianças são suscetíveis a distração e ficam entediadas com atividades longas.

Encerro esta seção observando que as atividades e as notas ao professor estão alinhadas com as características enquanto aprendizes de línguas e visão sócio-histórico-cultural de aprendizagem e, dessa forma, refletem as bases norteadoras do material analisado.

4.2 A visão de linguagem

A análise da visão de linguagem proposta na unidade investigada orientou-se pelos seguintes critérios de Ramos (1999/2009): público alvo, objetivos da unidade, visão de linguagem, textos e atividades. A análise a partir desses critérios tem como objetivo verificar se o material corresponde à visão de linguagem sobre a qual se declara estar embasado, a aceção sócio-histórico-cultural.

De acordo com Ramos (2009, p. 187), o público alvo é um componente fundamental, pois possibilita ao avaliador que seja observado elementos diretamente implicados na interação social, tais como a faixa etária, o conhecimento prévio da língua estrangeira, a comunidade a que os alunos pertencem, dentre outros. Da mesma forma, a análise dos objetivos da unidade permite observar se aquilo que é proposto por meio das atividades, como os textos e a visão de linguagem das unidades, é executável e alcançável, no sentido de se contribuir para uma formação cidadã, que é um viés dos princípios vygotskyanos e das orientações dos PCN (BRASIL, 1998).

Em relação ao critério referente ao público alvo, é possível afirmar que a unidade analisada foi elaborada pelo PEIC para atender a um público específico e o contexto em que estão inseridos: alunos de baixa renda de escolas públicas, com idades entre 7 e 9 anos de uma instituição filantrópica da cidade de São Paulo. O

material analisado considera o fato de que as crianças estão tendo seu primeiro contato com a língua inglesa, uma vez que quando foi proposta essa unidade, não era oferecida a LI no Ensino Fundamental I porque o ensino de língua estrangeira não era obrigatório, segundo as leis brasileiras, nas séries iniciais.

O material considera ainda, que as crianças podem ser alfabetizadas ou estar em processo de alfabetização em língua materna, português, uma vez que as atividades não têm como foco principal a leitura e a produção escrita, priorizando as habilidades oral e auditiva. Ao longo da unidade é possível observar que a prioridade não está nessas duas habilidades mencionadas anteriormente e sim na comunicação, um exemplo disso, é a atividade 5 da lição 1, ilustrada no quadro a seguir:

Quadro 20 – Prioridade na habilidade oral e auditiva

Lesson 1

Activity 5: Oral and writing activity

1. The teacher uses himself as a model and go on asking and answering the questions below while writing them on the board (optional).
 - What's your first name?
 - What's your middle name?
 - What's your last name?
 - What's your full name?
2. Then, the teacher asks students to complete activity 5. If students have problems in completing the table, the teacher uses himself as an example.
3. Students complete the chart below

Full Name: _____

First name	Middle name	Last name

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Nessa atividade (Quadro 20) propõe-se ensinar o primeiro nome (*first name*), o nome do meio (*middle name*), o sobrenome (*last name*) e o nome completo (*full*

name). Para isso, a orientação sugerida para o professor é a de iniciar a atividade com uma conversa. Assim, sem enfatizar a escrita ou a leitura, o professor explora o conteúdo oralmente perguntando aos alunos sobre seus nomes (*What's your first name?/ What's your middle name?/ What's your last name?/ What's your full name?*). E somente posteriormente, solicita que os alunos registrem seus nomes na tabela.

Outro exemplo de como o material propõe a apresentação do conteúdo para as crianças que não são alfabetizadas ou estão em processo de alfabetização está na lição 3 da atividade 1 (Quadro 21). Assim como no exemplo anterior, o conteúdo é primeiramente apresentado oralmente. O professor explora o local de residência dos alunos (endereço, direções, cidade, estado, etc.) e somente quando o conteúdo é apreendido pelos alunos é que o registro (mapa informal) é solicitado; nesta atividade, por meio de desenhos. O quadro a seguir é ilustrativo das atividades propostas na lição 3.

Quadro 21 – Processo de apresentação de conteúdo e registro pictográfico

<p>Lesson 3</p> <p>Activity 1:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are going to learn, e.g.: I'm from _____; I live in São Paulo; I live on _____ Street/Avenue.2. Teacher uses himself as an example and tells students his way from his house to "Instituição". While he is telling the students this, he draws a map from his house to "Instituição" on the board.3. Teacher asks students to draw a map with the way from their house to "Instituição".
--

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

É possível inferir ainda pela atividade acima, a utilização da língua com propósito comunicativo e uso social, por meio da qual, o falante pode solicitar/oferecer informações pessoais, de terceiros e sobre localizações e direções, como preconizado pelos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Em relação aos textos utilizados no material analisado estão presentes, além do texto escrito, os seguintes tipos de textos:

- gráficos, como a árvore genealógica apresentada na lição 2;
- imagens, como o mapa da lição 3;
- formulários, como a carteira de identificação da lição 4;
- quadros, como as letras de música da lição 5.

Com exceção da árvore genealógica e da carteira de identidade do Neymar e da Lady Gaga, os demais textos são autênticos³². Esses textos são de diversas naturezas – como carteiras de identidade, letras de música, mapas etc. – e fazem parte do contexto da lição.

O material textual analisado está consonante com as propostas dos PCN-LE (BRASIL, 1998), no que diz respeito à proximidade que os textos estudados têm com a realidade do aluno, uma vez que esses são frequentemente vistos na sociedade em que está inserido – uma cidade em que é comum estar em contato com mapas e utilizar a carteira de identidade –, conforme as seguintes orientações desses documentos: "o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto" (PCN-LE, 1998, p. 92).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), o conhecimento de mundo se refere ao conhecimento convencional sobre as coisas que estão à sua volta, ou seja, o conhecimento que possuem; o conhecimento de organização textual refere-se ao conhecimento da organização estrutural do texto oral ou escrito e o conhecimento sistêmico corresponde aos vários níveis da organização linguística: léxico-semântica, morfológica, sintáticas e fonéticas.

Ainda em relação ao modo como os textos são trabalhados ao longo das unidades, é possível inferir, na lição 2, que o diálogo sobre a origem dos pais dos alunos valoriza o conhecimento de mundo dos aprendizes e possibilita que estes projetem o seus saberes, por meio da interação, ao longo do processo de aprendizagem de língua inglesa, conversando sobre o que sabem sobre suas

³²Segundo Kienbaum, Russell e Welty (1986), "por material autêntico entende-se todo material que foi produzido para o público comum para uso social real, e não criado ou adaptado com vistas ao ensino".

famílias. O quadro a seguir ilustra essa valorização dos conhecimentos de mundo dos aprendizes.

Quadro 22 – Atividade de valorização de conhecimentos prévios

Lesson 2

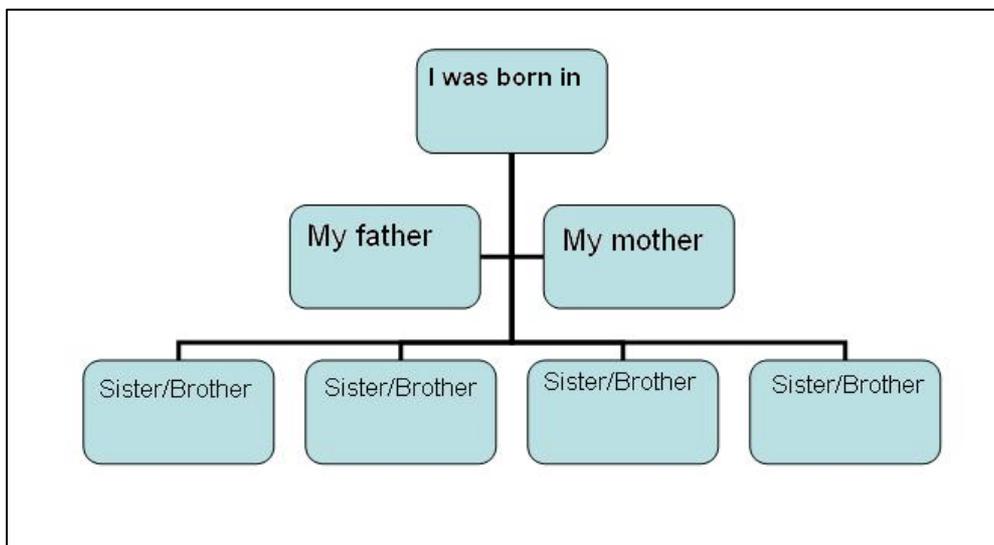
4. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are going to learn, e.g.: Where were you born? I was born in____ Where was your father born? My father was born in____ Where was your mother born? My mother was born in_____ Where was your brother/sister born?. Teacher writes these questions on the board while asking and answering them.

5. Teacher asks about the student's family members and relatives, he goes on asking these questions to the students:

- Where were you born?
- In São Paulo? In the city or state?
- Where was your father born? In what city? From which state?
- Where was your mother born? In what city? From which state?

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Quadro 23 – Atividade sobre a árvore genealógica



Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Outro exemplo de como os textos são trabalhados encontra-se nas atividades 1 e 2 da lição 3, que se propõem a ensinar a localização espacial das residências dos alunos, desenvolvendo, dessa forma, o conhecimento de mundo, seguindo,

desse modo, as orientações constantes nos PCN-LE (1998, p. 29). A atividade sugere que o aluno desenhe um mapa com o caminho da sua casa até a instituição escolar, como se observa no quadro ilustrativo a seguir.

Quadro 24 – Atividade de localização espacial

Lição 3

3. Teacher asks students to draw a map with the way from their house to “Instituição”.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Com o uso do mapa do *Google maps*³³, a atividade (Quadro 24) propõe que as crianças encontrem a sua rua e tracem um caminho da sua casa até a Instituição, assim é possível inferir que é trabalhado o conhecimento textual dos alunos, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 31). Após esse momento, o professor apresenta o gênero mapa e solicita que os alunos comparem o mapa que fizeram com o oficial – *Teacher gives an official map (taken from googlemaps) and asks students to compare the map he had done with the one taken from googlemaps* – e falem sobre as diferenças entre eles, com isso é possível observar que os alunos são instigados a conversar sobre as características desse gênero a fim chegar a conhecimentos sobre cartografia, sistematizando o conhecimento como proposto pelo PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 32).

³³ O *Google maps* é um serviço gratuito da rede mundial de computadores disponibilizado eletronicamente pela empresa multinacional *Google*. Esse serviço permite a busca e visualização de mapas e de imagens de satélite da Terra. O endereço eletrônico do serviço é: <http://maps.google.com.br/>

Quadro 25 – Atividade com mapa

Lesson 3

Activity 2:

1. Teacher gives an official map (taken from googlemaps) and asks students to compare the map he had done with the one taken from googlemaps.
2. Teacher asks the difference between them.
3. Teacher asks students to find their street on the map. If they don't find the one that they live ask them to mark one street that they pass by. After he marked the place, ask them to draw a line from that place to "Instituição".

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

O que parece estar pressuposto nessa atividade (Quadro 25) é que o texto gráfico informal parte do conhecimento de mundo do aluno, ou seja, os desenhos (Figura 1), para a utilização posterior do gênero mapa (Figura 2). Isso, possibilita um avanço do conhecimento prévio do aluno – conhecimento de mundo – para as características do gênero mapa – conhecimento sistêmico. Além disso, pode se dizer que o conhecimento prévio da criança está sendo valorizado e, e que a partir disso, é desenvolvido o olhar analítico crítico nas crianças para levantar as características do gênero mencionado.

Figura 1 – Mapa informal confeccionado por um aluno



Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças. Lição 3, Atividade 1.

Quadro 26 – Atividade de confecção de carteira de estudante

Lesson 4

Activity 1

1. Teacher shows two pictures of celebrities (Lady Gaga/Neymar) and asks students about them:
 - Do you know who she/he is?
 - Is she/he famous?
 - Is she/he from Brazil?
 - Is she/he alive or dead?
2. Teacher reads aloud the information in the chart
3. Teacher hands out Activity 1
4. Teacher asks students to complete the card with their own information.
5. While students do this activity, teacher helps them individually.

Foto do jogador de futebol Neymar	NAME: Neymar da Silva Santos Júnior NICKNAME: Magrelo NATIONALITY: Brazilian PLACE OF ORIGIN: Mogi das Cruzes AGE: 19 DATE OF BIRTH: February 5th, 1992
Foto da cantora pop Lady Gaga	NAME: Stefani Joanne Angelina Germanotta NICKNAME: Lady Gaga NATIONALITY: American PLACE OF ORIGIN: New York - USA AGE: 25 DATE OF BIRTH: March 28th, 1986

Now it's your turn. Let's complete the card with your own information:

STUDENT IDENTIFICATION CARD	NAME: _____ NICKNAME: _____ NATIONALITY: _____ PLACE OF ORIGIN: _____ AGE: _____ DATE OF BIRTH: _____ NAME OF MOTHER: _____ SCHOOL NAME: _____
------------------------------------	---

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

A atividade 1 (Lição 4) acima transcrita traz perguntas sobre Lady Gaga e Neymar, construídas com estruturas diferentes, a primeira sendo uma pergunta indireta (*Do you know who she/he is?*) e as outras perguntas indiretas (*Is she/he*

famous?/ Is she/he from Brazil? / Is she/he alive or dead?). Misturar estruturas diferentes na mesma aula para alunos que estão entrando em contato com a língua inglesa pela primeira vez vai ao encontro com a perspectiva de Halliwell (1992, p. 3) – das características das crianças enquanto aprendizes de línguas – a autora afirma que elas tentam compreender o significado do que é dito e mostrado antes mesmo de focar no significado de cada palavra ou na estrutura da frase. Essa atividade ainda demonstra a visão dos PCN-LE (BRASIL, 1998) que discutem a necessidade dos alunos inferirem o que está sendo dito pelo contexto, não dando importância ao fato de nunca terem sistematizado o conhecimento com os quais estão entrando em contato.

A escolha das celebridades para a exemplificação levou em consideração o fato de serem personalidades de interesse dos alunos, conforme nota para o professor:

Quadro 27 – Nota ao professor

Nota: As duas celebridades escolhidas para serem mostradas nessa lição (itens 1 e 2 da lista de materiais) devem ser atualizadas constantemente a fim de levarem em consideração personalidades que sejam do interesse das crianças.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

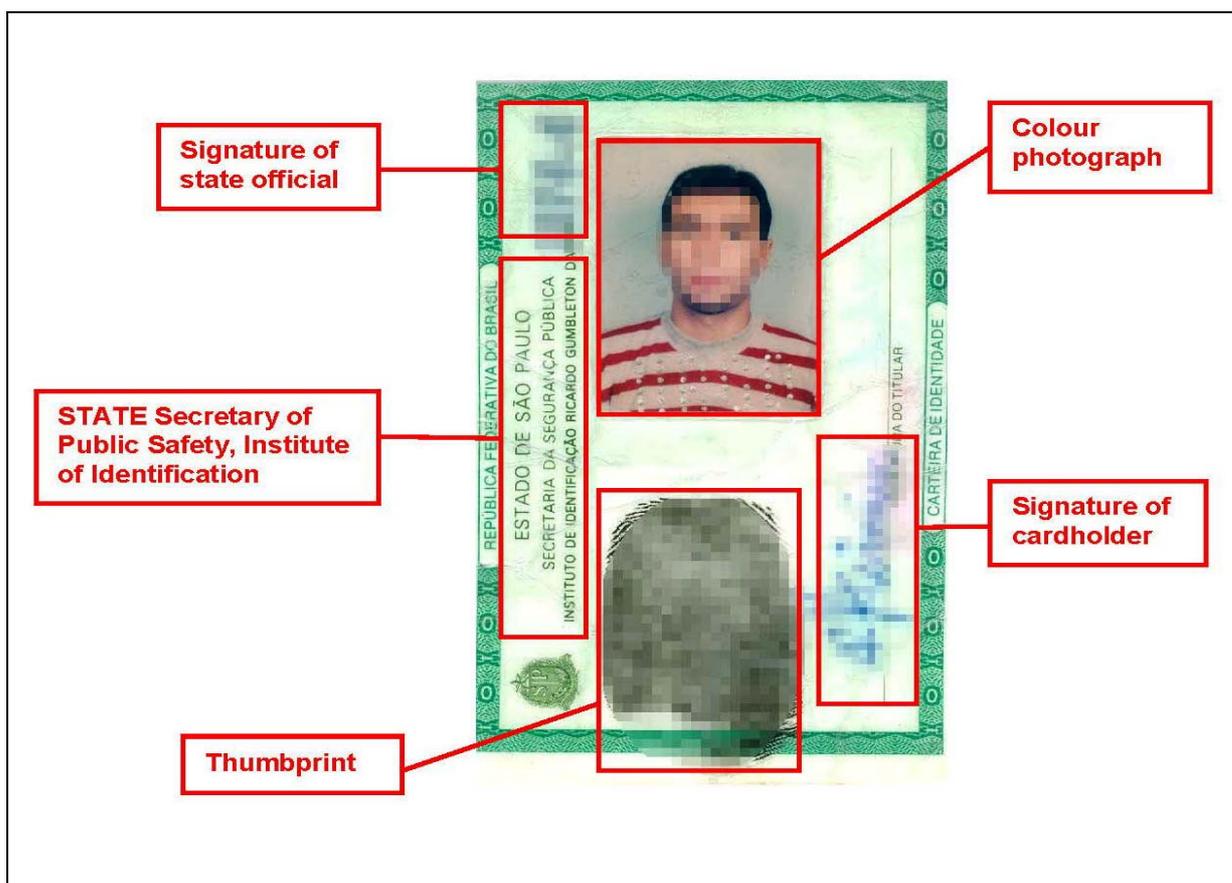
A explicação constante na nota ao professor no quadro 27 reflete a preocupação do material com exemplos do contexto real, seguindo, desse modo, as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), segundo os quais o aluno busca em seu conhecimento de mundo a compreensão dos fatos de um texto dado.

O conteúdo sobre informações pessoais que constam nas atividades que trouxeram informações pessoais de celebridades, como as carteiras de identidade, foi desenvolvido nas atividades seguintes que exemplificaram as informações pessoais dos cidadãos, com a carteira de identidade oficial brasileira. Essas atividades, além de revisitarem conteúdos já apresentados, elas reforçam a valorização das informações pessoais para a formação cidadã. O uso social da aprendizagem é explorado por meio de exemplos com documentos oficiais,

demonstrando, assim, que as informações das atividades estão presentes na sociedade e registradas em documentos oficiais, auxiliando no desenvolvimento da formação cidadã como preconizado pelos PCN-LE (BRASIL, 1998)

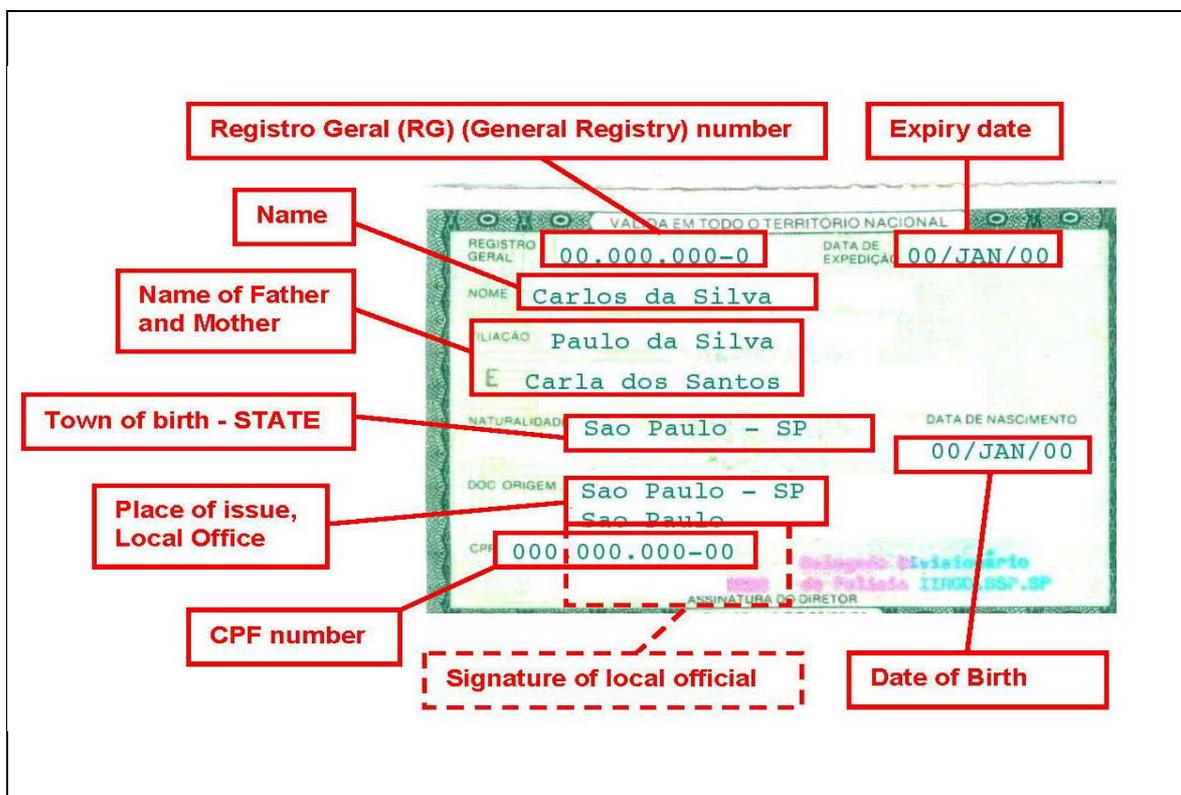
Os quadros 28 e 29 a seguir traz a descrição da carteira da identidade, Tal como é feita e explorada na atividade.

Quadro 28 – Atividade com carteira de identidade (Frente)



Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Quadro 29 – Atividade com carteira de identidade (Verso)



Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Após a apresentação da carteira de identidade, o professor questiona os alunos sobre a importância social desse documento com perguntas sobre onde é necessário levar ou mostrar uma carteira de identidade (*Where is it necessary to carry/show an ID?*), instigando-os a pensar em quais locais esse documento pode ser exigido – na escola, em casa, no cinema ou no ônibus – como pode ser observado no quadro 30 a seguir.

Quadro 30 – Orientações de perguntas sobre o uso social da carteira de identidade

Lesson 5

1. Teacher asks students: Where is it necessary to carry/show an ID? school? home? cinema? bus station?

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Ainda sobre esse tema, é solicitado que o aluno confeccione a sua própria carteira de identidade, quadro 31, a seguir.

Quadro 31 – Documento de Identidade



Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Outro gênero textual explorado no material didático analisado é a letra da música *Ebony and Ivory*.

Conforme consta nas orientações ao professor, o texto escrito da letra de música deve ser distribuído aos alunos com a instrução de que nela sejam identificados os cognatos de palavras como *perfect*, *harmony*, com o propósito de..... Solicita-se também ao aluno que encontre na língua portuguesa palavras com o mesmo sentido das que forem destacadas na música. Em tal procedimento, a língua portuguesa funcionou como mediadora, conforme os princípios vygotskyanos de mediação, ou seja, entre o conhecimento inicial dos alunos e o conhecimento a ser construído. O quadro a seguir ilustra essa atividade.

Quadro 32 – Orientações para a atividade com letra de música

Lesson 5

Activity 3:

1. Teacher tells students that they are going to listen to a song. The song will be all in English, but they will have to try to guess what it is about. Teacher hands out “EbonyandIvory” lyrics.
2. Play the song once for them to listen to
3. Teacher asks students: What kind of text is it? How do you know? Teacher tries to make students guess some vocabulary (focus on words they know and cognates, e.g.: perfect, harmony, piano) in order to identify the main topic of the text.
4. Play the song again

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Esse texto, letra de música, é utilizado como provocação para apresentar diferentes identidades e, dessa forma, ensinar aos alunos que as pessoas, embora diferentes, podem viver em harmonia. Essas informações são reveladas na música *Ebony and Ivory*, que faz referência ao ébano (*Ebony*) e ao marfim (*Ivory*), materiais das teclas pretas e brancas do piano, cuja imagem representa a integração e a convivência entre as raças.

Para introduzir a música, sugere-se que o professor exiba o vídeo da música, em que aparecem os dois cantores famosos Paul McCartney e Stevie Wonder, um branco e um negro, ilustrando o relacionamento harmonioso entre as raças, proposto pela música. Além disso, a deficiência visual de Stevie Wonder é outro aspecto da diferença entre as pessoas que pode ser explorado. Na sequência, sugere-se que o professor elabore as seguintes perguntas aos alunos:

Quadro 33 – Orientações ao professor

1. Then teacher asks students: What is this music about? What do you think about this? And discuss with the class the subject of living in harmony with everyone despite of the differences.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

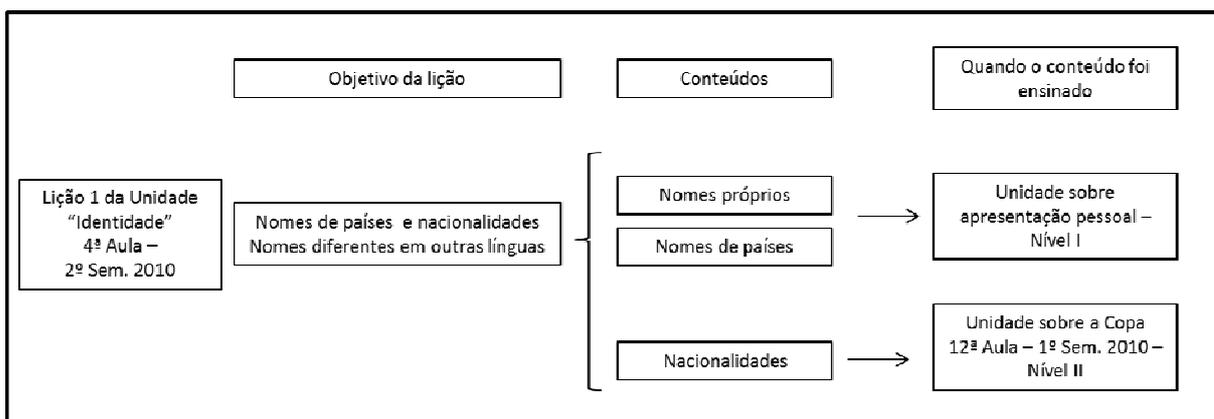
Após o trabalho com a letra de música, sugere-se que o aluno seja levado a refletir sobre o que é expresso e defendido nesta, avaliando criticamente o que é proposto pelos autores, conversando (Quadro 33) sobre o tema da música (*What is this music about?*), sobre o que os alunos pensam sobre esse tema (*What do you think about this?*) e discutindo sobre a convivência harmônica entre pessoas apesar das diferenças que existem entre elas (*discuss with the class the subject of living in harmony with everyone despite of the differences*). Observa-se, então, que gênero letra de música bem como os outros textos apresentados na unidade estão contextualizados e se relacionam com o tema geral da unidade: a identidade.

4.3 Progressão de conteúdos

Um dos eixos das bases teóricas do material analisado expressa que a progressão de conteúdos ocorre de forma espiralada na unidade e entre as unidades. Para observar essa característica, busquei analisar a progressão e o sequenciamento de conteúdos da unidade Identidade (*Identity*) e entre esta e as demais unidades do material. Para isso, referenciei-me nos critérios de progressão de conteúdo, de *syllabus* e de flexibilidade da unidade estabelecidos por Ramos (1999/2009).

A lição 1, denominada *Identifying origins*, objetiva desenvolver a aprendizagem de nomes próprios de pessoas em outra língua, nomes de países, além de nacionalidades, propondo atividades que contem com os conhecimentos prévios dos alunos. O conteúdo relativo a nomes próprios é apresentado anteriormente aos alunos na unidade sobre apresentação pessoal (*Unit Introduction*); o conteúdo relativo a nomes de países e nacionalidade é apresentado anteriormente na unidade imediatamente anterior à unidade analisada, referente a Copa do Mundo (*Unit World Cup*). Como pode ser observado no quadro a seguir:

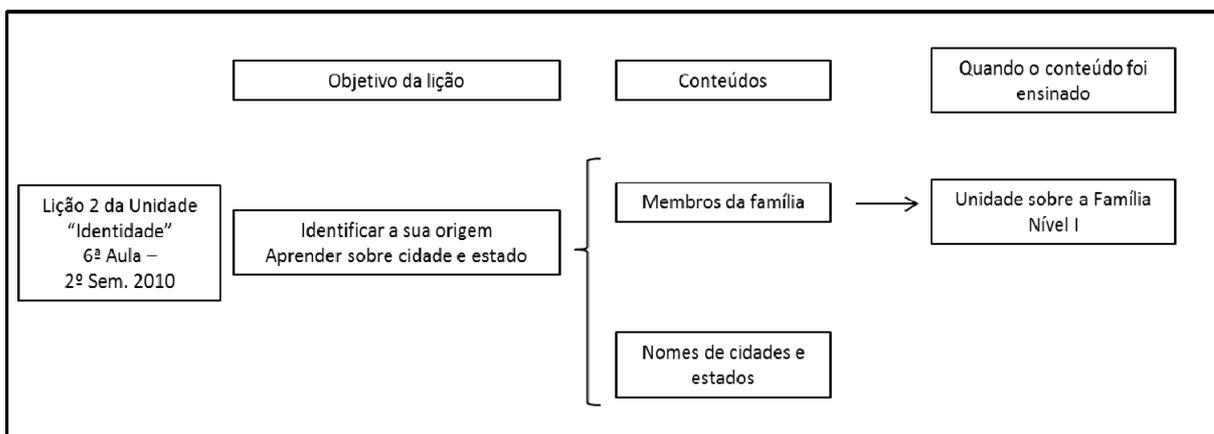
Quadro 34 – Progressão de conteúdos lição 1



Fonte: Elaboração minha com base no conteúdo programático do curso.

Na lição 2, cujo título é *Origin/Where were you born?*, o conteúdo relativo à identificação da origem familiar foi apresentado anteriormente aos alunos na unidade sobre a família (*Unit Family Members*) e, na unidade Identidade (*Identity*), acrescentado a novos conhecimentos sobre nomes de cidades e estados (Quadro 35).

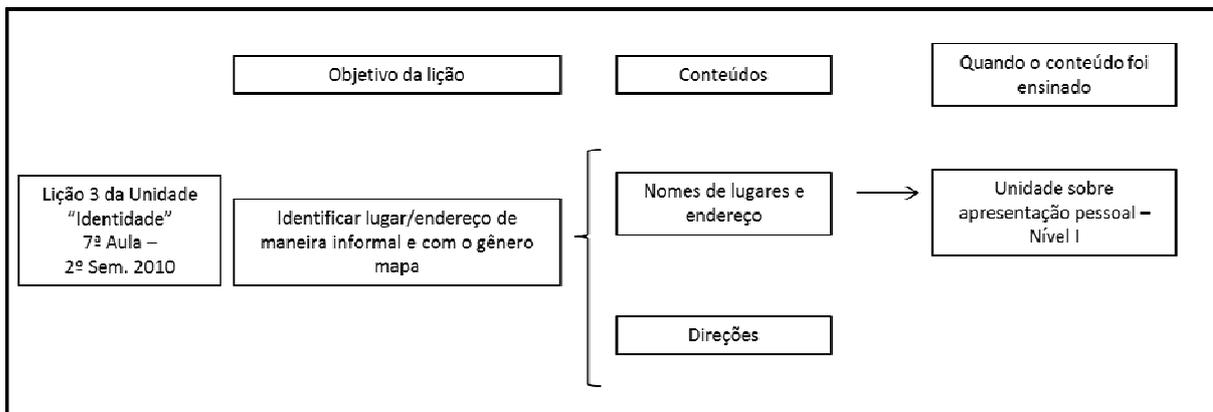
Quadro 35 – Progressão de conteúdos da lição 2



Fonte: Elaboração minha com base no conteúdo programático do curso.

Na lição 3 intitulada *Where do I live?*, o conteúdo relativo a nomes de lugares e endereços já havia sido desenvolvido na unidade sobre apresentação pessoal (*Unit Introduction*) e acrescentado, na unidade Identidade (*Identity*), a conhecimentos sobre direções, como pode ser conferido no quadro 36.

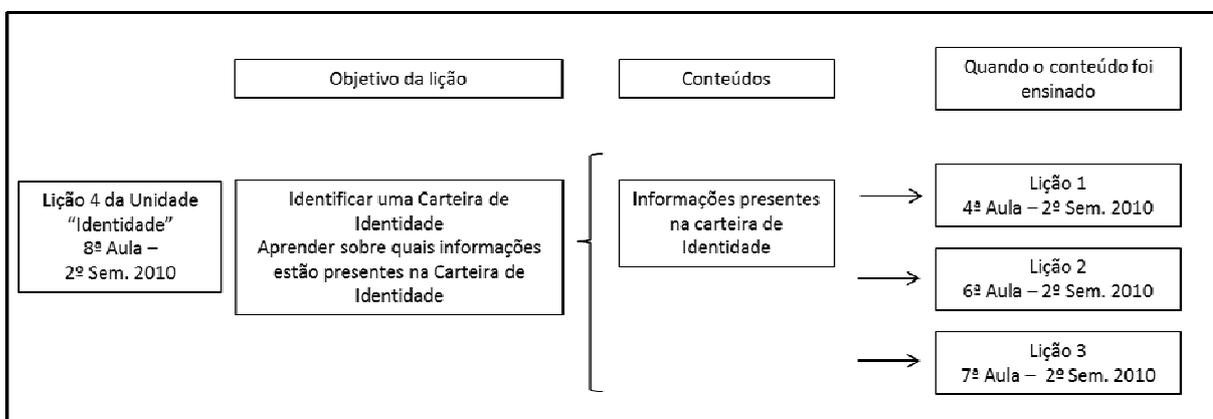
Quadro 36 – Progressão de conteúdos da lição 3



Fonte: Elaboração minha com base no conteúdo programático do curso.

Na lição 4 denominada *Recognize na ID card*, sugere-se o desenvolvimento de conteúdos referentes às informações presentes na carteira de identidade – nome próprio do titular, nomes próprios dos pais, data de nascimento, nacionalidade e endereço – conteúdos esses explorados em lições anteriores da própria unidade analisada: a lição 1 (*Identifying origins*) trabalha com nomes próprios e nacionalidades; a lição 2 (*Origin / Where were you Born?*) trabalha com os nomes dos próprios dos pais e as datas de nascimento e a lição 3 (*Where do I live?*) trabalha com localizações e endereços.

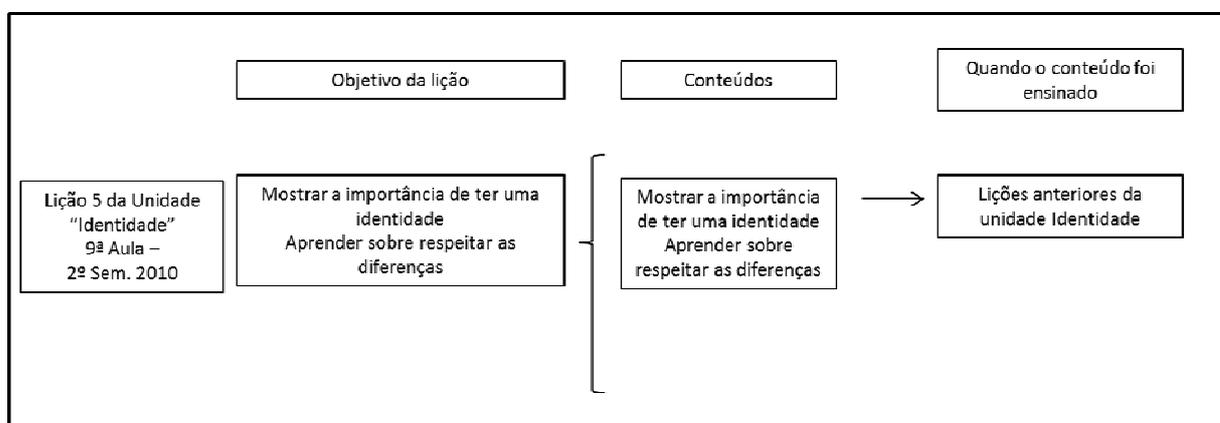
Quadro 37 – Progressão de conteúdos da lição 4



Fonte: Elaboração minha com base no conteúdo programático do curso.

Na lição 5 intitulada *Why to identify. Differences: ethnical, wealth, regional*, os conteúdos retomam os aspectos explorados em todas as lições da unidade – nome próprio do titular, nomes próprios dos pais, data de nascimento, nacionalidade, endereço, os documentos e carteira de identidade – ampliando aos aspectos sobre identidade já explorados para questões referentes ao uso crítico da identidade individual e o respeito às diferenças. O quadro 38 a seguir ilustra a apresentação da progressão dos conteúdos.

Quadro 38 – Progressão de conteúdos da lição 5



Fonte: Elaboração minha com base no conteúdo programático do curso.

Observando a forma como os conteúdos são apresentados e como eles estão relacionados entre si, é possível inferir que o material avaliado corrobora a visão de *design* em espiral, apresentada e discutida na seção 2 deste trabalho. A unidade Identidade (*Identity*) se utiliza de conteúdos já trabalhados pelos alunos anteriormente, como representados nos quadros anteriormente apresentados.

Assim, pode-se dizer que a unidade sobre identidade complementa o conteúdo sobre identidade desenvolvido em unidades anteriores, compondo um modelo em espiral.

A unidade objetiva a valorização da identidade de cada aluno propiciando um maior conhecimento sobre sua pessoa e sobre o outro, além de estimular e incentivar o respeito às diferenças individuais. Esses princípios, segundo Norton (1997, p. 5) favorecem o desenvolvimento da identidade social do aluno,

proporcionando a compreensão do indivíduo sobre o mundo social em que está inserido, além de mostrar como as relações são construídas no tempo e no espaço.

Em relação ao critério de flexibilidade da unidade, é possível perceber nas orientações didático-metodológicas das atividades do *Teacher's guide* que estas incluem indicações para nortear o professor em sua prática na sala de aula, trazendo ainda respostas referentes às atividades propostas. Em nota, o material apresenta possíveis sugestões de flexibilidade da unidade, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 39 – Orientações para flexibilidade da unidade

Lesson 1

Nota: A atividade 2 já foi dada e se mostrou longa, assim, seguem duas opções de como realiza-la: o professor poderá selecionar alguns nomes da lista para que as crianças preencham somente os nomes escolhidos pelo professor ou permitir que as crianças respondam os nomes que souberem ou quiserem. Caso o professor siga a primeira opção é importante garantir a escolha de nomes de diferentes países.

Ao fazer a verificação, o professor poderá prover a respostas de todos os nomes para que as crianças saibam a origem de todos os nomes da lista.

Fonte: Elaboração minha com base no conteúdo programático do curso.

A nota acima transcrita indica que, devido a atividade 2 ser relativamente longa, o professor pode escolher somente alguns nomes para que as crianças respondam ou solicitar que as crianças preencham somente os nomes que quiserem ou souberem.

Não está prevista uma flexibilidade em relação às possíveis mudanças na sequência da unidade. Caso isso fosse feito, a mudança comprometeria a maneira como ocorre a progressão dos conteúdos, uma vez que o que é aprendido em uma lição é retomado em outra, resultando na proposta final, isto é, na confecção de uma carteira de identidade, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 40 – Proposta final – carteira de identidade



Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Para a confecção da atividade acima transcrita, é necessário que o aluno tenha passado pelas lições anteriores, uma vez que são utilizados os conteúdos trabalhados anteriormente, tais como nomes próprios, nomes dos pais, data de nascimento, nacionalidade, endereço, informações presentes na carteira de identidade, entre outros.

4.4 A temática

A análise da temática proposta na unidade investigada orientou-se pelo critério de objetivos da unidade e o *teacher's notes* de Ramos (1999/2009)

A instituição na qual o material didático aqui avaliado é utilizado possui um projeto anual e desenvolve diferentes atividades. No ano de 2010, essas atividades privilegiaram a temática da identidade e da topografia.

Como já dito, o grupo PEIC, valendo-se dessa temática, numa postura interdisciplinar, desenvolveu, então, uma unidade didática para o ensino de inglês que, além de seus objetivos linguísticos, considerou também os aspectos relacionados à temática da identidade e da topografia, em especial a cartografia. Tal postura denota o vínculo do material às orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998) no aspecto da formação cidadã, em que as atividades apontam para a relação de pertencimento, conforme visão de Khatib e Ghamari (2001, p. 1704) e a visão de

ensino-aprendizagem que leva em consideração o contexto onde os alunos estão inseridos de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/19998).

Observando os objetivos da unidade analisada, expressos no quadro 41 a seguir, nota-se que a proposta da unidade leva em consideração questões sociais da comunidade local, tais como informações pessoais, endereço e localização, e trata de questões de igualdade/desigualdade e de poder, como mostrar a importância de ter uma identidade e respeito às diferenças.

A valorização do contexto onde o indivíduo está inserido, segundo Vygotsky (1934/1993, p. 44), é importante, pois, é na interação com os outros que se aprende a utilizar os signos carregados de significados histórico-culturais do grupo. Esses signos, segundo Oliveira (1997, p. 37), retomando Vygotsky, “funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real”.

Quadro 41 – Estrutura da Unidade Identidade (Identity)

	Título	Objetivo da Unidade	Conteúdos
Lesson 1	Identificando origens	Identificar a origem dos nomes próprios Aprender que os nomes são parte da identidade	Nomes de países e nacionalidades Nomes diferentes em outras línguas
Lesson 2	Origem/ Onde você nasceu?	Identificar a sua origem Aprender sobre cidade e estado	Nomes de cidades e estados Nomes dos membros da família
Lesson 3	Onde eu moro?	Identificar lugar/endereço de maneira informal e com o gênero mapa.	Nomes de lugares e endereços Direções
Lesson 4	Reconhecer uma Carteira de Identidade	Identificar uma Carteira de Identidade Aprender sobre quais informações estão presentes na Carteira de Identidade	Informações presentes na Carteira de Identidade
Lesson 5	O porquê de se identificar. Diferenças: étnicas, econômicas, regionais.	Mostrar a importância de ter uma identidade Aprender sobre respeitar as diferenças	Vocabulário sobre documentos Revisão dos números Locais onde é necessário levar uma Carteira de Identidade

Fonte: Material confeccionado pelo grupo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Os *teacher's notes* contam ainda com orientações de como abordar o tema identidade com os alunos, sob a perspectiva dos elementos que o constituem, conforme nota transcrito no quadro 42 a seguir:

Quadro 42 – Orientações para abordar o tema identidade

Lesson 5

Nota: Ao longo da Lição 5, é importante que o professor converse com os alunos sobre os vários aspectos que marcam a identidade de cada um e nos tornam únicos, como: nossas ascendências, o local onde nascemos, onde moramos, a classe social que pertencemos, nossa raça, cor e traços pessoais. Traços únicos que podem ser vistos até mesmo em nossas digitais, que são todas diferentes. Nesse momento, é importante ressaltar que reconhecemos que temos identidades diferentes, mas mesmo assim devemos respeitar a identidade de cada um.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

O material apresenta a mesma concepção de Identidade de Norton (1997, p. 410), segundo o qual a identidade se forma na medida em que o indivíduo entende o seu relacionamento com o mundo social, com as relações construídas e como entende as suas possibilidades para o futuro.

Na lição 5, após a atividade da música *Ivory and Ebony*, a unidade sugere também que sejam dadas orientações aos alunos a respeito da maneira com que estes se percebem dentro do contexto onde estão inseridos, isto é, como entendem sua relação com o mundo e como se posicionam nas diferentes relações e interações em que participam, expressando suas ações por meio da linguagem, num processo sócio-histórico de construção e reconstrução contínua de suas identidades. O quadro a seguir ilustra as orientações sobre a inclusão do aluno no contexto sócio-histórico-cultural.

Quadro 43 – Atividades de inclusão sócio-histórico-cultural do aluno

Lesson 5

Activity 4:

1. Then the teacher asks students: What is this music about? What do you think about this? And discuss with the class the subject of living in harmony with everyone despite of the differences.

Fonte: Material didático confeccionado pelo Projeto Ensino de Inglês para Crianças.

Ao longo da unidade analisada, percebe-se uma preocupação com a formação do aluno no que diz respeito às diferentes identidades dos indivíduos, construídas por meio de relações dialógicas entre todos os integrantes do grupo social e que vivem.

Observa-se também que se destacam os aspectos ideológicos presentes na sociedade, motivando a reflexão do aluno sobre as diferentes identidades dos indivíduos e suas relações sociais e interacionais.

O fechamento da unidade com o trabalho com a música *Ivory and Ebony* mostrou que essa atividade que pode possibilitar o “envolvimento discursivo” dos alunos estimulando-os a reflexão e a conversa sobre as relações no contexto onde estão inseridos sob a perspectiva do respeito às diferenças, o que pode promover o desenvolvimento da consciência crítica, essa essencial para a formação identitária de cada cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de avaliar a unidade didática Identidade (*Identity*) elaborada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, este estudo se guiou pela seguinte pergunta de pesquisa:

- Como o aprendizado de inglês é proposto na unidade didática Identidade (*Identity*)?

Os resultados mostraram que as atividades da unidade Identidade (*Identity*) propõem o aprendizado de língua inglesa por meio da interação entre pares, com a utilização da língua com um propósito comunicativo e design em espiral, sendo, portanto, coerentes com as bases do material didático adotado pelo PEIC.

A unidade se propõe a engajar os alunos em atividades que abordam os dados pessoais dos alunos e do contexto social em que estão inseridos, como nomes próprios, origens, locais onde moram etc. Ao tratar desses aspectos, as atividades promovem a discussão sobre as interações, o relacionamento entre diferentes identidades sob a consciência crítica, tal como proposto no planejamento do material.

O material avaliado demonstra favorecer interações entre os alunos que, ensinando o idioma estrangeiro com o estímulo à autoestima, ao sentimento de cidadania e ao processo educativo como um todo.

Chego, portanto, à conclusão de que as atividades propostas na unidade aqui analisada podem colaborar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças e possibilitar a construção de outras aprendizagens importantes para a formação cidadã, tais como respeito às diferenças e direito à dignidade.

Acredito que esta pesquisa contribui para o PEIC e para o projeto "Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças", do qual faço parte como aluna-pesquisadora, além de sua relevância acadêmica para pesquisas que se proponham a avaliar materiais didáticos para crianças de escolas públicas, estudos esses, ainda escassos na área de ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

Socialmente, acredito que a relevância deste trabalho reside no fato de que, sendo o ensino de língua inglesa para crianças do Ensino Fundamental I uma diretriz relativamente recente nas escolas públicas brasileiras, datada de 2012, esse segmento ainda não conta com livros didáticos para auxiliar os professores em sua tarefa docente. Dessa forma, este trabalho pode contribuir para levantar questionamentos e suscitar reflexões acerca do ensino-aprendizagem de inglês para crianças, e, mais especificamente, para alunos pertencentes às camadas econômicas mais desprivilegiadas.

Concluo o presente estudo ressaltando a importância de se promover ações que possam favorecer a diminuição dos índices de desigualdade social, hoje flagrantes na maioria das comunidades carentes em nosso país. O ensino da língua inglesa, idioma internacional, pode constituir uma dessas ações, pois oportuniza o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, especialmente aqueles das comunidades mais carentes, cujas oportunidades de acesso à educação são reduzidas. O material avaliado, elaborado para atender crianças inseridas num contexto de baixa renda, mostrou-se eficiente nesse intento, pois desenvolve-se por meio da língua pautado em ações que preconizam o respeito e a dignidade que esses indivíduos merecem.

Ancorada na compreensão de que toda iniciativa que vise à melhoria da situação sócioeducativa da criança contribui não somente para um futuro melhor e mais justo para a criança, como também, para toda a sociedade, acredito que o material avaliado nesta dissertação cumpriu seu papel de agente de inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Indaiatuba, n. 5, 2000/2001, p. 11-26.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.
- BRENELLI, R. **O jogo como espaço para pensar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide. New Edition**. London: Penguin, 2002.
- CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. Implementação de pesquisa em sala de aula de língua no contexto brasileiro. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17. Campinas, 1991.
- COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CUNNINGSWORTH, A. **Selecting coursebooks**. London: Heineman, 1995.
- PIAGET, J. *Development and learning*. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- DAY, E. M. **Identity and the Young English language learner**. Clevedon: Cromwell Press Ltd. 2002.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTRICK, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Collier-Macmillan, 1986, p. 119-161.
- ERLANDSON, D. A.; HAR R I S, E. L.; SKIPPER, B. L.; ALLEN, S. D. **Doing naturalistic inquiry: A guide to methods**. Newbury Park: Sage Publications. 1993.

DUDLEY-EVANS, M.; ST JOHN, J. ***Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach***. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

FIGUEIRA, C. D. S. ***Crianças Alfabetizadas Aprendendo Línguas Estrangeiras***. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, 2002.

GIL, A. C. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAVES, K. ***Designing language courses: a guide for teachers***. Boston: Thomson Heinle, 2000.

HALL, S. ***A identidade cultural na pós-modernidade***. Rio de Janeiro: DP&A, 1992/2001.

HALLIWELL, S. ***Teaching English in the primary classroom***. Edinburgh Gate: Longman. 1992.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. ***English for Specific Purposes***. Cambridge: CUP, 1987.

KIENBAUM, B.; RUSSELL, A.; WELTY, B. ***Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials: Final Project Report***. Washington D.C.: Purdue University Calumet, Department of Foreign Language and Literatures, 1986.

KISHIMOTO, T. M. ***Jogo, brinquedo, brincadeira e educação***. São Paulo: Cortez, 2000.

KHATIB, M; GHAMARI, M. R. ***Mutual Relations of Identity and Foreign Language Learning: An Overview of Linguistic and Sociolinguistic Approaches to Identity. Theory and Practice in Language Studies***. Dec. 2011, p. 1701-1708.

LANTOLF J. P. ***Sociocultural Theory and Second Language Learning***. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF J. P.; THORNE, S. L. ***Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development***. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. ***How languages are learned***. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, A. P. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. ***Anais do SETA***, n. 4, 2010 Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. ***pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, G. A. **O Ensino de inglês para crianças: uma análise das atividades em sala de aula.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2003.

MACEDO, L. **Piaget e a nossa inteligência.** Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v.1, n.1, p.10-3, maio/jul., 1997.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, R. **Análise de material de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino.** 244f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, 2008.

MATTOS, A. M. de A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Programa de Estudo Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2012.

MIRANDA, A. V. **Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento.** 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 10 n° 2: 329-338. 1994.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOON, J. **Children Learning English.** Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

NORTON, B. **Language, Identity and the Ownership of English.** *Tesol Quarterly* 31, 1997, p. 409-429.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PÁDUA, E. M. M. [2004]. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática.** Campinas: Papirus, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos em psicologia.** São Paulo, Forense, 22. ed., 1997.

PINTER, A. *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

PLANO DIRETÓRIO DA INSTITUIÇÃO, Ano 11, s/p. Documento não publicado.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Clara luz, 2008, p. 63 – 84.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999/2009, p. 173-198.

READ, C. *500 Activities for Primary Classroom: immediate ideas and solutions*. Oxford: Macmillan, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1a a 4a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 328f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006.

_____. **Propostas para inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 231f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. 2010

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, D. D. ; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com>>. Acesso em 8 ago. 2012.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2005.

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**. São Leopoldo, RS: 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Língua Aplicada do Centro de Ciências da Comunicação, 2006.

SHIMOURA, A. da S. **Projeto de formação de professores de inglês para**

crianças: o trabalho do formador. 2005. 184 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2005.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças:** a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2001.

_____. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo:** ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. 362f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2005.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

_____. **Developing materials for language teaching**. Londres: Continuum, 2003.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Londrina, 2005.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXO

ANEXO A - Unidade Didática Identidade (*Identity*)

TEACHER'S GUIDE

SPECIAL UNIT - IDENTITY

Lesson 1: Identifying origins

Lesson Aim:

1. To identify the origins of proper names and their respective countries
2. To learn that names are part of your identity

Language:

1. Names of countries and nationalities
2. Different names in other languages

Materials:

1. Photocopies of activities 2, 3 and 5 of Lesson 1.
2. Pencils

Activity 1:

1. Teacher asks students if they know the name of any countries and writes them on the board. If they say the name in Portuguese the teacher repeats the name in English and writes it on the board.
2. Teacher reads aloud the names of countries and nationalities in order to make students listen to the way they are pronounced. Then practice oral repetition with students.

Countries	Nationalities
England	English
Italy	Italian
Spain	Spanish
France	French
The USA	American
Japan	Japanese
Brazil	Brazilian
Portugal	Portuguese

Nota:

- Essa seção 1 dessa atividade prepara para a Activity 3 em que os alunos farão uma atividade relacionada com a origem dos nomes. A lista de nomes dos países e nacionalidades apresentadas acima são os nomes que serão utilizados na atividade posterior. Assim, é necessário garantir que os nomes dos países acima estejam na lousa.
- Ao longo da atividade aparecerão nomes de origem africana (African) e de origem indígena (Indian).

Activity 2:

1. Teacher asks students if they know any names related to the countries from the chart (on Activity 1), e.g.: The USA – John. Teacher writes them on the board and discusses their origin.
2. Teacher talks with students about names. Teacher says: When we talk about people the first thing that identifies the person is his/her name. The name is a feature of his/her identity or in other words who he/she is.
3. Teacher asks: What is your name? Teacher asks students to say their names or their classmates' names. Can you give examples of other people's names? (Students mention names). Teacher writes them on the board and discusses their origin (where is this from?).
4. Teacher hands out the activity
 1. Teacher reads the names aloud in order to make students listen to the way they are pronounced. Then practice oral repetition with students.
 5. Students do the activity below:

Read the names and write where they are from:

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| 1. Anderson (family name) | 14. Michael_____ |
| 2. Richard_____ | 15. Pietra_____ |
| 3. Giovanni_____ | 16. Alan_____ |
| 4. Arturo_____ | 17. Sayuri_____ |
| 5. Jacques_____ | 18. Washington_____ |
| 6. Joseph_____ | 19. Wellington_____ |
| 7. Jackson_____ | 20. John_____ |
| 8. William_____ | 21. Akira_____ |
| 9. Mitiko_____ | 22. Tainá_____ |
| 10. Jussara_____ | 23. Jaci_____ |
| 11. Caue_____ | 24. João_____ |
| 12. Jacira_____ | 25. Yanka_____ |
| 13. José_____ | 26. Abayoni_____ |

6. Teacher checks the activity orally.

Nota: A atividade 2 já foi dada e se mostrou longa, assim, seguem duas opções de como realiza-la: o professor poderá selecionar alguns nomes da lista para que as crianças preencham somente os nomes escolhidos pelo professor ou permitir que as crianças respondam os nomes que souberem ou quiserem. Caso o professor siga a primeira opção é importante garantir a escolha de nomes de diferentes países. Ao fazer a verificação, o professor poderá prover a respostas de todos os nomes para que as crianças saibam a origem de todos os nomes da lista.



Não traduzimos nomes próprios de uma língua para outra. Alguns nomes próprios têm equivalentes em inglês, como Richard (Ricardo), Peter (Pedro), Mary (Maria) ou John (João), porém se o seu nome é João e um inglês quiser pronunciá-lo, ele dirá “João” com sotaque da língua inglesa e não “John”. Assim, nomes próprios são marcas registradas, identificam as pessoas e não permitem tradução.

Activity 3: Writing activity

2. Teacher explains the concept of “nickname”. It is an intimate or an affective way of calling people. It is a familiar way of calling people you know, e.g. in Portuguese: João, Joãozinho.
3. Teacher hands out Activity 3 to students.
4. Teacher reads aloud names and nicknames in order to make students listen to the way they are pronounced, then practice oral repetition with students
5. Students do the activity below matching columns.

	Column A	Column B
1	William	() Pat / Patty
2	Benjamin	() Cathy
3	Christine	() Tony
4	Anthony	() Mike
5	Charles	() Bill / Billy
6	Catherine	() Sue
7	Michael	() Chuck
8	Robert	() Ben / Benny
9	Patricia	() Bob / Bobby
10	Susan	() Chris

6. Teacher checks the activity orally.

Activity 4: Oral activity

1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are supposed to practice, e.g.: My nickname is _____. Do you have a nickname? (and teacher writes the question on the board.)
2. Teacher asks students to discuss in small groups:
 - Do you have a nickname? Do you like it?
 - Who calls you like this? Your parents? Your friends?
 - Do you have this nickname at school?
 - Who gave you such a nickname? Your brother? Your sister?

Nota: O professor pode escolher quais perguntas acima serão discutidas em pequenos grupos, não é necessário utilizar todas as perguntas.

Activity 5:
Oral and writing activity

1. The teacher uses himself as a model and go on asking and answering the questions below while writing them on the board (optional).
 - What's your first name?
 - What's your middle name?
 - What's your last name?
 - What's your full name?
2. Then, teacher asks students to complete activity 5. If students have problems in completing the table, teacher uses himself as an example.
3. Students complete the chart below

Full Name: _____

First name	Middle name	Last name

4. Students complete the first line of the chart with their personal information. Then, he/she completes the other two lines with information about two other classmates:

First name	Middle name	Last name
Mike	Rowland	Scott
John	Leslie	Holmes
Maria Aparecida	Pereira	da Silva

Nota: Culturas anglo saxônicas usam mais de um “first name” enquanto em português usamos mais de um “last name”. Nesta atividade consideraremos como “middle name” o primeiro sobrenome.

TEACHER'S GUIDE

SPECIAL UNIT - IDENTITY

Lesson 2: Origin/Where were you born?

Lesson Aim:

1. To identify their origin
2. To learn about city and state

Language:

1. names of cities and states
2. family members' names

Materials:

- 1 – Photocopies of activity 2 of Lesson 2
- 2 - Pencils

Activity 1:

1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are going to learn, e.g.: Where were you born? I was born in____. Where was your father born? My father was born in____. Where was your mother born? My mother was born in____. Where was your brother/sister born?. Teacher writes these questions on the board while asking and answering them.
2. Teacher asks about the student's family members and relatives, he goes on asking these questions to the students:
 - Where were you born?
 - In São Paulo? In the city or state?
 - Where was your father born? In what city? From which state?
 - Where was your mother born? In what city? From which state?

Nota: As seguintes palavras podem aparecer ao longo da conversa com as crianças:

only child – filho(a) única;
grandmother – avó;
grandfather – avô;
stepfather - padrasto;
stepmother - madrasta;
godmother - madrinha;

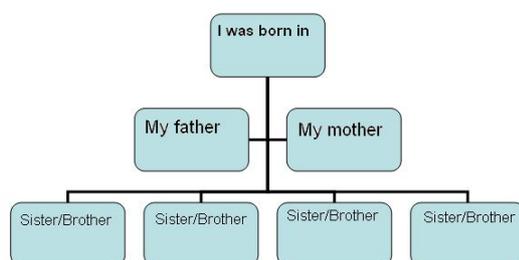
godfather - padrinho;
stepbrother – meio irmão;
uncle – tio;
aunt – tia;
cousin – primo(a);
niece – sobrinha;
nephew - sobrinho

Activity 2:

Writing activity

1. Teacher hands out activity 2

2. Teacher uses the questions previously written on the board and answers them in form of a diagram in order to provide the first example for this written activity.
3. Teacher asks students to complete Activity 2.



Activity 3: Oral activity

1. Teacher asks students to share their diagrams with their classmates. Teacher may divide the classroom in groups of 2 or 3 and asks students to talk about where their family members were born.
2. Teacher calls upon one student and asks him about what he had learned about his friend's family. Teacher is going to ask the following questions:
 - Where was he/she born?
 - Where was his/her mother born?
 - Where was his/her father born?
 - Where was his/her sister/brother born?

Nota: o professor não precisa fazer todas as perguntas acima para cada criança chamada, ele poderá fazer somente uma das perguntas para cada criança. Essas perguntas devem respeitar o nome dado ao membro familiar apontado pela criança, respeitando, desse modo, as diversas constituições familiares.

TEACHER'S GUIDE

SPECIAL UNIT - IDENTITY

Lesson 3: Where do I live?

Lesson Aim:

1. To identify place/addresses informal ways to represent directions x map genre.

Nota: Nessa lição serão trabalhadas duas formas de representar caminhos: na primeira parte as próprias crianças confeccionarão o seu mapa com o caminho da sua casa até o (nome da Instituição), na segunda parte será introduzido o gênero mapa. Em seguida, os alunos poderão comparar os dois modos de representar direções: o não oficial com o oficial.

Language:

2. Name of places and addresses
3. Directions

Materials:

1. Blank sheets of paper
2. Photocopies of Activity 2 (maps from googlemaps) of Lesson 3
3. Pencils/ colored pencils

Nota: Os mapas retirados do googlemaps devem ser refeitos a cada ano a fim de que as ruas de todas as crianças sejam contempladas nos mapas.

Activity 1:

1. Teacher uses himself as a model and introduces the patterns that students are going to learn, e.g.: I'm from _____; I live in São Paulo; I live on _____ Street/Avenue.
2. Teacher uses himself as an example and tells students his way from his house to (nome da Instituição). While he is telling the students this, he draws a map from his house to (nome da Instituição) on the board.
3. Teacher asks students to draw a map with the way from his house to (nome da Instituição).



Example: student's map from his house to (nome da Instituição).



Endereço não muda, portanto passagens, viela, travessas precisam ser usadas em português.

Activity 2:

1. Teacher gives an official map (taken from googlemaps) and asks students to compare the map he had done with the one taken from googlemaps.
2. Teacher asks the difference between them.
3. Teacher asks students to find their street on the map. If they don't find the one that they live ask them to mark one street that they pass by. After he marked the place, ask them to draw a line from that place to (nome da Instituição).

Nota: O professor deve possibilitar que os alunos compararem os desenhos com a cartografia ou mapa de ruas retirado da internet. Cada criança irá, dessa forma, ficar com as duas atividades na mão durante a aula.

Activity 3:

1. Teacher asks students to share their maps with their classmates. Teacher may divide the classroom in groups of 2 or 3 and asks students to talk about where they live and how they get to (nome da Instituição).
2. While students do this activity, teacher talks to each small group asking questions like:
 - Where do you live? On what street/avenue/beco/viela/passagem?
 - Who lives closer/further to (nome da Instituição)/?
 - Is your house far from (nome da Instituição)/?
 - Do you came by bus/ car/ van (Station Wagon) or on foot?

TEACHER'S GUIDE

SPECIAL UNIT - IDENTITY

Lesson 4: Recognize an ID card

Lesson Aim:

1. To identify an Information Card
2. To learn about what kind of information is in an Information Card

Language:

1. ID Information

Materials:

1. Big pictures of two celebrities (in this lesson we suggest the following celebrities: Lady Gaga and Neymar)
2. Photocopies of Activity 1 of Lesson 4
3. Pencils
4. Brazilian ID model in English
5. ID activity for students to complete (Activity 3, Lesson 4)

Nota: As duas celebridades escolhidas para serem mostradas nessa lição (itens 1 e 2 da lista de materiais) devem ser atualizadas constantemente a fim de levarem em consideração personalidades que sejam do interesse das crianças.

Activity 1:

1. Teacher shows two pictures of celebrities (Lady Gaga/Neymar) and asks students about them:
 - Do you know who she/he is?
 - Is she/he famous?
 - Is she/he from Brazil?
 - Is she/he alive or dead?
2. Teacher reads aloud the information in the chart
3. Teacher hands out Activity 1
4. Teacher asks students to complete the card with their own information.
5. While students do this activity, teacher helps them individually.

(Foto da cantora pop Lady Gaga)
NAME: Stefani Joanne Angelina Germanotta NICKNAME: Lady Gaga NATIONALITY: American PLACE OF ORIGIN: New York - USA AGE: 25 DATE OF BIRTH: March 28th, 1986

(Foto do jogador de futebol Neymar)
NAME: Neymar da Silva Santos Júnior NICKNAME: Magrelo NATIONALITY: Brazilian PLACE OF ORIGIN: Mogi das Cruzes AGE: 19 DATE OF BIRTH: February 5th, 1992

Now it's your turn. Let's complete the card with your own information:

STUDENT IDENTIFICATION CARD	<p>NAME: _____</p> <p>NICKNAME: _____</p> <p>NATIONALITY: _____</p> <p>PLACE OF ORIGIN: _____</p> <p>AGE: _____</p> <p>DATE OF BIRTH: _____</p> <p>NAME OF MOTHER: _____</p> <p>SCHOOL NAME: _____</p>
------------------------------------	--

Activity 2:

1. Teacher asks:
 - Who knows what a document is?
 - What is an official document?
2. Teacher asks for examples in order to check previous knowledge of the group. E.g.: Carteira de Trabalho, CPF, Título de Eleitor etc.
3. Teacher shows a Brazilian ID model exploring the information on it (see model attached). Teacher asks if students have an ID CARD and what information it contains. Students probably will answer in Portuguese. Students should conclude that the most important part of the ID CARD is the number.

Activity 3:

1. Teacher tells students that they are going to start preparing their identification card.
2. Teacher hands out the ID activity (Activity 3, Lesson 4) and asks students to write their information in the card. They are not supposed to draw their own face and put their thumb print (these they will do on the following week)
3. Teacher collect the activity and tell them they will finish it on the following week

TEACHER'S GUIDE

SPECIAL UNIT - IDENTITY

Lesson 5: Why to identify? Differences: ethnical, wealth, regional

Lesson Aim:

1. To show the importance of having an identity
2. To learn about respecting differences

Language:

1. Vocabulary about documents
2. Reviewing numbers
3. Places where it is necessary to carry an ID

Materials:

1. ID activity for students to complete (Activity 3, Lesson 4)
2. gouache paint or ink pad
3. lyrics "Ebony and Ivory"
4. DVD/CD with the song "Ebony and Ivory"

Activity 1:

1. Teacher reviews a Brazilian ID model (see model attached) exploring the information on it. Teacher asks students what information it contains and asks if it important to know this information that is on the ID.
2. Teacher asks students: Where is it necessary to carry/show an ID? school? home? cinema? bus station?
3. Teacher hands out the ID activity (Activity 3, Lesson 4).
4. Teachers asks students to draw their own face
5. Teacher calls one student at a time to help them put their thumb print in the ID card.

Activity 2:

1. Teacher asks students to share their IDs with their classmates. Teacher may divide the classroom in groups of 2 or 3 and asks students to talk about their information.

Nota: Ao longo da Lição 5, é importante que o professor converse com os alunos sobre os vários aspectos que marcam a identidade de cada um e nos tornam únicos, como:

nossas ascendências, o local onde nascemos, onde moramos, a classe social que pertencemos, nossa raça, cor e traços pessoais. Traços únicos que podem ser vistos até mesmo em nossas digitais, que são todas diferentes. Nesse momento, é importante ressaltar que reconhecemos que temos identidades diferentes, mas mesmo assim devemos respeitar a identidade de cada um.

Activity 3:

1. Teacher tells students that they are going to listen to a song. The song will be all in English, but they will have to try to guess what it is about. Teacher hands out “Ebony and Ivory” lyrics.
2. Play the song once for them to listen to
3. Teacher asks students: What kind of text is it? How do you know? Teacher tries to make students guess some vocabulary (focus on words they know and cognates, e.g.: perfect, harmony, piano) in order to identify the main topic of the text.
4. Play the song again

Activity 4:

1. Then teacher asks students: What is this music about? What do you think about this? And discuss with the class the subject of living in harmony with everyone despite of the differences.

STUDENT'S ACTIVITIES

SPECIAL UNIT - IDENTITY

Name: _____ Group _____

Lesson 1: Identifying origins

Activity 2:

Read the names and write where they are from

Anderson (family name)

Richard - _____

Michael - _____

Giovanni - _____

Pietra - _____

Arturo - _____

Alan - _____

Jacques - _____

Washington - _____

Joseph - _____

Wellington - _____

Jackson - _____

John - _____

William - _____

Akira - _____

Mitiko - _____

Sayuri - _____

Jussara - _____

Tainá - _____

Caue - _____

Jaci - _____

Jacira - _____

João - _____

José - _____

Yanka - _____

Ayaná - _____

Abayoni - _____

Name: _____ Group _____

Lesson 1: Identifying origins

Activity 3:

1 - Match the first names in column A with their equivalent nickname in column B.

	Column A	Column B
1	William	() Pat / Patty
2	Benjamin	() Cathy
3	Christine	() Tony
4	Anthony	() Mike
5	Charles	() Bill / Billy
6	Catherine	() Sue
7	Michael	() Chuck
8	Robert	() Ben / Benny
9	Patricia	() Bob / Bobby
10	Susan	() Chris

Activity 5:

Complete the chart

Full Name: _____

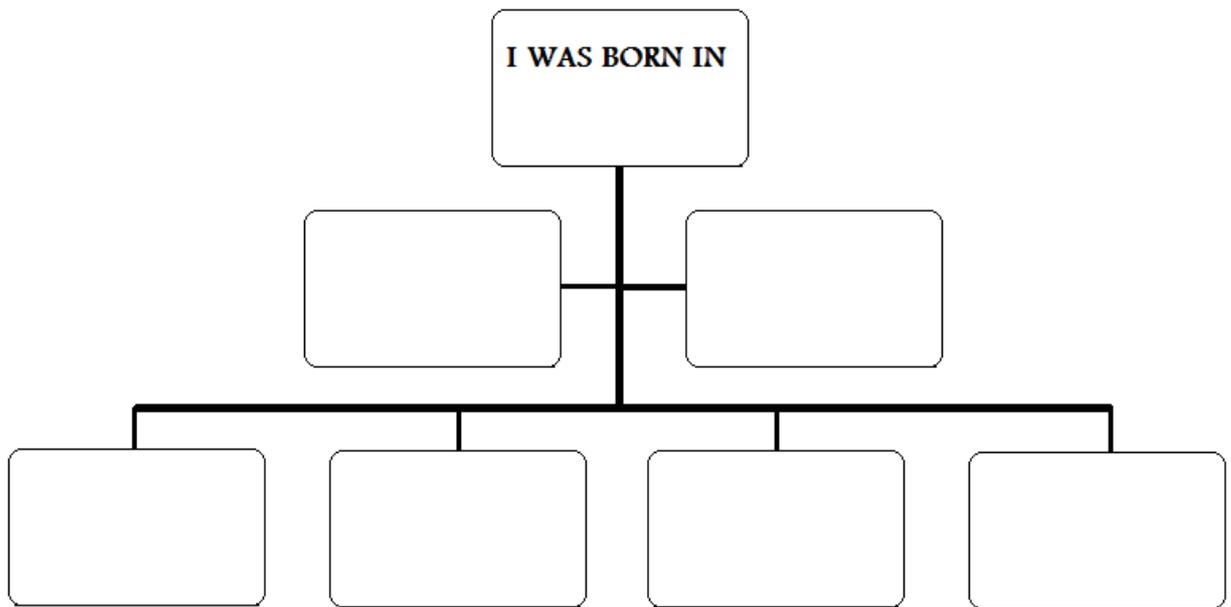
First name	Middle name	Last name

Name: _____ Group _____

Lesson 2: Origin/ Where were you born?

Activity 2:

Complete the graph with the name of the place where your family members were born.



Name: _____ Group _____

Lesson 4: Recognize an ID card

Activity 1

Foto da cantora pop Lady Gaga	Foto do jogador de futebol Neymar
NAME: Stefani Joanne Angelina Germanotta NICKNAME: Lady Gaga NATIONALITY: American PLACE OF ORIGIN: New York - USA AGE: 25 DATE OF BIRTH: March 28 th , 1986	NAME: Neymar da Silva Santos Júnior NICKNAME: Magrelo NATIONALITY: Brazilian PLACE OF ORIGIN: Mogi das Cruzes AGE: 19 DATE OF BIRTH: February 5 th , 1992

Now it's your turn. Let's complete the card with your own information:

STUDENT IDENTIFICATION CARD	NAME: _____
	NICKNAME: _____
	NATIONALITY: _____
	PLACE OF ORIGIN: _____
	AGE: _____
	DATE OF BIRTH: _____
	NAME OF MOTHER: _____
	SCHOOL NAME: _____

Brazilian ID model



Name: _____ Group _____

Lesson 4: Recognize an ID card

Activity 3:

Complete the ID card with your own information.



(A letra da música *Ebony and Ivory*)

ANSWER KEY

Lesson 1: Identifying origins

Activity 2

Read the names and write where they are from

Anderson (family name)

Richard – England

Giovanni – Italy

Arturo – Italy

Jacques – France

Joseph – England

Jackson – USA

William – England

Mitiko – Japan

Jussara – Brazilian Indian

Caue – Brazilian Indian

Jacira – Brazilian Indian

José – Portugal / Brazil

Ayaná – Africa

Michael - USA/England

Pietra - Italy

Alan - France

Washington – USA/England

Wellington – USA/England

John - USA/England

Akira - Japan

Sayuri - Japan

Tainá – Brazilian Indian

Jaci – Brazilian Indian

João – Portugal /Brazil

Yanka - Africa

Abayoni - Africa

Lesson 1: Identifying origins

Activity 3

Match the first names in column A with their equivalent nickname in column B.

	Column A	Column B
1	William	(9) Pat / Patty
2	Benjamin	(6) Cathy
3	Christine	(4) Tony
4	Anthony	(7) Mike
5	Charles	(1) Bill / Billy
6	Catherine	(10) Sue
7	Michael	(5) Chuck
8	Robert	(2) Ben / Benny
9	Patricia	(8) Bob / Bobby
10	Susan	(3) Chris