

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

DANIELA DA SILVEIRA BERNARDINO

***THE VERY HUNGRY CATERPILLAR: UMA PROPOSTA DE
PROJETO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL***

PORTO ALEGRE

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

DANIELA DA SILVEIRA BERNARDINO

***THE VERY HUNGRY CATERPILLAR: UMA PROPOSTA DE PROJETO PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL***

Monografia apresentada ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora:

Profa. Dra. Anamaria Welp

Porto Alegre

2015

Agradecimentos

À minha mãe, Cristina, por todo apoio, carinho e por sempre acreditar em mim. Por ter aguentado meu mau humor e estresse em alguns períodos difíceis, e a qual eu sempre me esforcei para deixar orgulhosa. À minha família, sem a qual eu literalmente não teria terminado a graduação.

Ao Gustavo, por ter me ajudado tanto durante todo este caminho, dizendo que ia dar certo e segurando as pontas para que eu pudesse seguir em frente.

À minha orientadora Anamaria, por ser tão compreensiva e por ter aceitado me orientar e me apontar o caminho tão bem. Uma grande professora que sempre admirei dentro da universidade.

À professora Simone Sarmiento, por ter me ajudado a pensar o início deste trabalho e por acreditar no meu futuro como docente.

À minha amiga e madrinha Luana, por ter revisado o meu trabalho e por estar sempre ao meu lado, ajudando a encontrar caminhos.

À Ema, por ter feito a minha passagem pela UFRGS muito mais divertida, além de me acompanhar e chorar comigo neste último semestre.

RESUMO: *O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo apresentar uma proposta de projeto de trabalho voltado para o ensino de língua inglesa na educação infantil a ser aplicado em uma turma de nível 5 de uma escola particular bilíngue de educação infantil da região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. O trabalho apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre a perspectiva educativa de projetos de trabalho (PEPT) e uma proposta de uma unidade didática seguindo a perspectiva PEPT, baseada na história infantil *The very hungry caterpillar* (Eric Carle, 1969). O presente estudo pretende ser uma ferramenta a ser utilizada por professores de Língua Inglesa para crianças, pois destaca a importância de se pensar em projetos que proporcionem aos alunos situações significativas na língua adicional.*

PALAVRAS-CHAVE: *Inglês para crianças; Ensino-aprendizagem de línguas adicionais;. Proposta de projetos; Educação Infantil.*

ABSTRACT: *The present study aims to present a project work which focuses on preschool English teaching for five-year-old children enrolled in a private bilingual school located in Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul. The study will introduce a brief literature review on the educational perspective found in EPPW – Educational Perspective of Project Work -, created by professor Fernando Hernández, as well as a project work according to this perspective, based on the children's book The Very Hungry Caterpillar (Eric Carle, 1969). The study also intends to serve as a tool English teachers for children can use because it highlights the importance of thinking about projects which provide students with meaningful situations in learning an additional language.*

Keywords: English Teaching for children; Teaching-learning of additional languages; Project proposal; Preschool teaching.

Sumário

1. Introdução.....	7
2. Trabalhando com Projetos.....	7
2.1 Método de Projetos ou Projeto de Trabalho.....	8
2.2 Projetos de trabalho por Hernández.....	8
2.3 Projetos de trabalho por Barbosa.....	9
2.4 Projetos de trabalho segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul.....	10
2.5 A escola e a formação do cidadão, da aprendizagem e do ensino.....	12
3. Inglês na Educação Infantil.....	12
3.1 Vantagens de se começar a estudar uma língua adicional ainda criança.....	12
3.2 O uso de histórias no auxílio do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil.....	13
4. Metodologia do Projeto.....	15
5. Uma proposta de trabalho: <i>The Very Hungry Caterpillar</i>	16
5.1 O projeto.....	16
5.2 As aulas.....	17
6. Considerações finais.....	23
Bibliografia.....	24
Anexos.....	24

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de projeto pedagógico voltado para o ensino de língua inglesa na educação infantil. Devido à globalização, surge a importância da fluência em inglês, principalmente para o mercado de trabalho. Os pais parecem acreditar que existe uma relação entre falar inglês e ser bem sucedido. Dessa forma, uma procura para o ensino de língua inglesa para crianças vem surgindo cada vez mais cedo. Entretanto, parece haver uma lacuna na formação acadêmica específica nas áreas da Letras e Pedagogia, pois pouco estudamos sobre a aquisição de uma língua adicional¹ na infância, ou sobre como trabalhar com elas no dia a dia.

O trabalho apresentado a seguir é baseado em uma breve revisão bibliográfica sobre o que vem sendo estudado e apresentado atualmente como uma forma eficaz de trabalhar em sala de aula: a perspectiva educativa de projetos de trabalho (PEPT) (Hernández, 2014). Essa abordagem ajuda a aproximar os conteúdos aos alunos, fazendo sentido e ajudando a estimular a criatividade, a criticidade e o interesse deles pelo que está sendo proposto. Esse tipo de trabalho gera transformações que mudam não só as relações, mas também o sentido da escola e o lugar dos sujeitos (Hernández, 2014).

Minha proposta é construir uma unidade didática seguindo a perspectiva PEPT, baseada na história infantil *The very hungry caterpillar* (Eric Carle, 1969), para ser trabalhada com crianças entre 5 e 6 anos na educação infantil, ou até mesmo no 1º ano do ensino fundamental. A escolha do livro se deu, pois acredito que ele seja bastante abrangente em termos de conteúdos abordados nas escolas privadas. A história é agradável e o livro é visualmente atrativo para crianças, características que abrem muitas possibilidades para trabalhos futuros.

A ideia deste tema surgiu em razão de minha experiência no ensino de inglês para crianças. Meu trabalho com a Educação Infantil iniciou há dois anos, quando comecei a lecionar em uma escola bilíngue na região do Vale dos Sinos. Desde então, me apaixonei pelo trabalho com crianças, pois elas são amorosas e é incrível ver o progresso que elas apresentam durante as aulas. Cerca de um ano depois, fui convidada a trabalhar com uma metodologia criada especialmente para crianças e aplicada em escolas de Educação Infantil. Lá, pude me focar mais ainda no trabalho com os pequenos e também pude criar projetos seguindo algumas das teorias que conhecia na época. Hoje, como coordenadora, posso auxiliar as professoras na criação de seus projetos e esse trabalho me ajudou a crescer e a articular teoria e prática no contexto da Educação Infantil.

O trabalho está dividido em três etapas. Começo revisitando a perspectiva educativa de projetos de trabalho, proposta por Hernández (2014). No segundo capítulo, discuto a importância de se aprender uma língua adicional ainda na infância, como o ensino de língua inglesa é trabalhado na Educação Infantil, principalmente através de histórias infantis. Em conclusão, finalizo com uma proposta de trabalho seguindo as teorias discutidas aqui.

2. Trabalhando com projetos

O projeto pedagógico *The Very Hungry Caterpillar* foi baseado na perspectiva de trabalho com projetos (Hernández, 1998) e nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs) (Rio Grande do Sul, 2009), levando em consideração os objetivos e conteúdos determinados em uma escola particular de currículo bilíngue da região metropolitana de Porto Alegre. Neste capítulo, portanto, discutirei a perspectiva educativa de projetos de trabalho, amparada por Hernández (1998) e Barbosa (2004).

¹ "For several reasons, we have chosen the last two words in this booklet's title 'Teaching additional languages' rather than commonly used terms 'second languages' or 'foreign languages'. Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. 'Additional' applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term 'foreign' can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien—all undesirable connotations. Our choice of the term 'additional' underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student's first language." Teaching Additional Languages, by Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert J. Walberg. International Academy of Education. p. 6. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125455e.pdf>

2.1 Método de Projetos X Projeto de Trabalho

O Método de Projetos foi criado a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos, em um momento de profundas transformações na sociedade, tais como a industrialização e a democracia, durante o qual surgiu a necessidade de mudar também o ensino tradicional para um estilo mais experimental. Segundo Menezes e Cruz (2007, p. 111 - 112):

“[...] a educação era considerada pelos ativistas como tradicional: livresca, intelectualizada, mnemônica; o sistema educativo era visto como inerte e o uso da escola como forma de fixação de determinadas opiniões e atitudes. Essas tendências convergiam para tornar a escola conservadora e convencional. Diante das mudanças que estavam ocorrendo no mundo, a sociedade formulava novas exigências à educação no sentido de preparar a futura geração a acreditar que ela poderia e deveria para pensar por si mesma.”

O criador do Método de Projetos, John Dewey, pensou a educação como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras” (Dewey, 1973, p. 16). O autor defendia que a escola deveria ser menos conteudista e não preparar as crianças para a vida para depois vivê-la, mas sim, para experienciar o momento, educá-las para o agora. Dewey (1973) afirma que a educação, sendo um processo da vida, não deve se desvincular da vida social e cultural da criança, pois estes são os pontos de partida do processo educativo (Menezes e Cruz, 2007).

As ideias desenvolvidas no final do século XIX e início do século XX ajudaram a desenvolver importantes conceitos que hoje buscamos utilizar em sala de aula:

“a preocupação da relação entre educação e realidade social, a aproximação das experiências da criança com as atividades do meio em que ela vive e com os seus interesses, as ideias de interdisciplinaridade, a cooperação como um princípio permanente do trabalho pedagógico e a visão do professor como um colaborador, do conhecimento” (Menezes e Cruz, 2007, p. 113).

Do Método de Projetos para a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho proposta por Hernández, encontram-se algumas diferenças, a começar pelo contexto social, que mudou, e hoje temos outras necessidades. Segundo Menezes e Cruz (2007, p. 123),

“pode-se considerar que muitos dos princípios delineados pela Escola Nova estão presentes no atual Projeto de Trabalho, contudo, guardando entre si, as diferenças de concepções psicopedagógicas, diferenças de conhecimento escolar e função social da escola, vista naquela época como uma sociedade em miniatura, bem como do desenvolvimento tecnológico que permite o uso de diferentes fontes de informações na sociedade atual, o que implica dizer que estamos em um outro momento histórico, vivenciando novas formas de “aprender a aprender” dentro da concepção construtivista que dá suporte aos projetos de trabalho.”

2.2 Projetos de trabalho por Hernández

Hernández (1998) destaca a importância de desconstruir alguns conceitos e práticas utilizados atualmente pelas escolas. A começar pela escola baseada em conteúdos, apresentados como objetos estáveis e universais, em vez de realidades socialmente construídas e de trocas culturais e biográficas, como deveria ocorrer na sala de aula. O autor também procura desconstruir o construtivismo – onde o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio – que reduz, simplifica e desvirtua a complexa instituição que é a escola, além de ignorar as construções sociais e de identidade (Hernández,

1998). Hernández defende também a desconstrução do currículo escolar, no qual temos disciplinas separadas, definidas e fechadas, como se não existissem ligações entre elas, ou como se não houvesse relação com a vida do aluno fora do ambiente escolar. O autor pretende também problematizar a escola que prepara o aluno para a vida adulta ou para exames de admissão em universidades, desconstruir a ideia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta.

Para Hernández (1998, p.16), a ideia de trabalhar com projetos é de oferecer a possibilidade de construção da identidade do aluno como sujeito histórico e como cidadão.

“Uma construção que tem presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais e, em especial, com os conhecimentos que podem ter relevância para eles e elas, numa época em mudança, como a que estamos vivendo. Sem esquecer que a Escola, se reinventada, pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um “lugar” a partir do qual possam escrever sua própria história.”

É importante também que os professores deem diferentes significados à duas áreas apontadas por Hernández (1998): a globalização – que explora as relações do problema objeto em diferentes áreas do conhecimento - e a importância de saber interpretar como os alunos aprendem. Ou seja, o currículo, em vez de ser dividido por disciplinas, poderia ser dividido por temas e problemas que envolvessem os alunos, ensinando-os a pesquisar, selecionar, ordenar, interpretar, para então poder compartilhar o conhecimento com a comunidade. Entretanto, é preciso tomar cuidado para não cair em uma fórmula pré-pronta de trabalho com projetos, pois não é o objetivo. Cada projeto tem sua “fórmula”, cada projeto seguirá um caminho diferente no seu desenvolvimento. O professor não é responsável por levar ou impor um tema, é preferível que este seja escolhido conjuntamente com os alunos e até a comunidade. O papel do professor, então, é guiar e orientar os educandos (Hernández, 2014).

2.3 Projetos de Trabalho por Barbosa

Barbosa (2004) aponta para novas pesquisas nos campos da aprendizagem e conhecimento que mostram como nosso cérebro funciona de fato. Essas investigações demonstram a importância de revisarmos as dinâmicas escolares e a necessidade da transdisciplinaridade. As teorias de aprendizagem, segundo a autora, demonstram que o conhecimento é uma construção social, “a partir das possibilidades de interações que os sujeitos têm com o ambiente físico e social onde estão inseridos” (Barbosa, 2004, p. 8). Desta maneira, não podemos mais seguir no modelo tradicional de ensino em que o professor apenas transmite o conhecimento, mas sim, produzir o conhecimento através de uma construção mútua entre os sujeitos.

A autora também defende que o trabalho com projetos pode preencher essa necessidade de mudança do currículo tradicional. O trabalho com projetos permite ao aluno criar e construir, tanto como indivíduo quanto como grupo, “um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” (2004, p. 9), já que esse tipo de trabalho desenvolve a imaginação, a criatividade, a criticidade e a organização.

A autora, então, mostra pontos que podem ser seguidos e que são comuns aos projetos de trabalho: 1) a definição do problema, 2) o planejamento do trabalho, 3) a realização – coleta, organização e registro das informações, e por último, 4) a comunicação e a avaliação (Barbosa, 2004, p. 10). Entretanto, a forma, o tempo de cada item, o problema a ser desenvolvido e o desenvolvimento não devem seguir um padrão, e sim, corresponder às necessidades do projeto e dos seus participantes. Afinal, os projetos não devem ter um sistema único e pré-concebido, para que não se tornem um modelo fechado e repetitivo.

Segundo Barbosa (2004, p. 10 apud Jolibert 1994), existem diferentes tipos de projetos:

*“(...) projetos referentes à vida cotidiana do grupo de alunos como, por exemplo, projetos vinculados à organização do ambiente da sala de aula, à merenda, às regras de organização da biblioteca, e ao uso dos jogos da sala. Outros projetos a autora denomina de **projetos de empreendimentos**, que são aqueles em que os alunos se organizam para realizar algo prático, concreto, como uma horta, um aquário, um jornal, uma excursão para a praia; e há ainda outros denominados*

projetos de aprendizado, que têm como objetivo aprofundar o estudo de algum tema específico através de planos de estudos.” (Grifos da autora).

Barbosa (2004) afirma que, ao saber o que as crianças/adolescentes de um determinado nível precisam, desenvolvam-se projetos, não seguindo necessariamente uma ordem de conteúdos, mas que, de acordo com cada turma, se verifique a necessidade de aprofundamento e abordagem, sendo que nem todos precisam participar de todos os projetos, assim como pode haver também mais de um projeto ocorrendo em concomitância.

Nessa visão de trabalho com projetos, o professor sai do centro, como o senhor da verdade absoluta e passa ao papel de co-criador, estando sujeito ao erro e à dúvida. O professor deve sempre repensar sua prática de acordo com cada projeto e cada grupo. Já com relação aos alunos, na visão de trabalho com projetos, o papel do aprendiz é se engajar e colaborar com o trabalho em grupo, “aprender a conviver e aprender com os limites da vida coletiva” (Barbosa, 2004, pg. 12).

2.4 Projetos de trabalho segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

Em 2009, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul lançou os Referenciais Curriculares (doravante RCs), que foram criados na intenção de orientar a organização curricular da educação básica das escolas estaduais do RS. Os RCs dialogam com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que os professores tenham um norte na elaboração de seus planos de estudo e suas propostas pedagógicas.

Trago aqui as ideias propostas no caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - que incluem as disciplinas de Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) – especialmente no que tange o trabalho com projetos. Entretanto, o foco será em Língua Estrangeira Moderna, já que o projeto desenvolvido tem como objetivo trabalhar a língua inglesa. Mesmo sendo o caderno voltado para as salas de aula de Ensino Fundamental e Médio, e não para a Educação Infantil, me utilizo dele para embasar a proposta de projeto que apresento neste trabalho.

Os autores dos Referenciais Curriculares de Língua Adicional, Margarete Schlatter e Pedro Garcez, começam mostrando a diversidade que encontramos nas escolas por todo o Estado, e que deve ser contemplada, pois assim, entendemos como os alunos se relacionam com a língua adicional estudada na escola. Podemos, então, encontrar alunos que não consideram a língua estudada na escola como uma segunda, mas sim, como uma língua adicional, pois lidamos com comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Assim, os autores discutem as razões e os objetivos de ensino e “como podemos transpor esses objetivos para a sala de aula, através de práticas pedagógicas que priorizem o trabalho colaborativo, o uso das línguas adicionais em contextos relevantes” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p.128) e também como uma prática reflexiva sobre como essa língua adicional pode ampliar a atuação dos educandos no mundo, ampliando seus discursos e dando novos contornos a suas realidades.

Schlatter & Garcez (2009) demonstram uma preocupação que seja ensinar a educação linguística e oportunizar aos alunos uma conversa entre as disciplinas de língua adicional com a língua materna e a Literatura. Afinal, elas se relacionam mutuamente ao trabalhar com a comunicação e inserção do aluno como um cidadão que participa e compreende o mundo a sua volta, e desenvolve sua confiança e desenvoltura em contextos novos e conhecidos.

Na prática de ensino de línguas adicionais, os autores defendem que “o texto é a matéria-prima para a aula” (2009, p.135), já que permitem uma interação social:

“Na aula de língua, os textos e as tarefas propostos são oportunidades para contatos, para usar esses métodos e refletir sobre eles. É a partir da discussão de textos e de posicionamentos em relação a eles, que podemos refletir sobre o que é dito e o que não está dito; o que está explicitado e o que é pressuposto; as convenções implícitas e compartilhadas, cruciais para a participação em qualquer comunidade de práticas. Tais discernimentos são requeridos de qualquer leitor proficiente e, portanto, precisam ser desenvolvidos como parte da formação do cidadão letrado. Sendo assim, as tarefas com textos em que comparecem elementos de uma língua adicional constituem desafios particularmente importantes para os

educandos, uma vez que esses textos têm muita possibilidade de estarem a exigir de seus leitores alguma intimidade com a língua adicional e os universos simbólicos a ela associados.” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 135 - 136).

Nesse contexto, é importante que o professor se preocupe em construir tarefas que sejam significativas e contextualizadas e em propor um trabalho que envolva a transdisciplinaridade, e uma prática voltada para a “reflexão sobre a pluralidade, a variedade de tarefas, a interlocução contínua na realização das atividades e a publicidade dos produtos do trabalho pedagógico” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 137). É essencial também que o professor procure trazer para a sala de aula vários modelos de dinâmicas, como trabalhos individuais, em pequenos grupos e coletivos, além de mesclar a docência com discência (SCHLATTER & GARCEZ, 2009).

Os autores, então, propõem que o currículo seja construído com sequências didáticas e temáticas relevantes, a fim de construir uma noção de linguagem e promover a educação linguística. É importante que o professor trabalhe diferentes gêneros do discurso, buscando variar os gêneros que percorrem os textos orais e escritos nas diversas áreas de atuação na nossa sociedade (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) Essa importância se dá, pois permite que o aluno amplie sua circulação por diferentes contextos sabendo como atuar em cada um deles.

Além das sequências didáticas, temáticas relevantes e gêneros do discurso, o professor deve sempre procurar trabalhar com textos autênticos. Isso porque, a partir deles, o aluno tem contato com o mundo real e tem a oportunidade de aprender como reagir, ou não, à situação proposta. Além disso, através do texto autêntico podemos trabalhar a noção de que o texto foi produzido por alguém, para alguém e que possui função social dentro de um contexto.

Os autores nos mostram que podemos usar a língua adicional através de projetos para resolver problemas, despertando o interesse por essa língua quando a introduzimos através de temáticas relevantes para a vida do aluno.

“A pedagogia de projetos possibilita despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, através de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo. Por exemplo, um grupo de adolescentes, que descobre o espanhol como a “outra” língua dos estádios e das cidades dos jogos de futebol da Copa Libertadores da América, poderá ser engajado em ampliar essa descoberta em projetos conjuntos com a disciplina de História, seja para compreender a ocupação ibérica das Américas ou o estabelecimento das fronteiras brasileiras.” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 139)

Assim, os Schlatter & Garcez (2009) norteiam os professores para preparar projetos para aplicar em suas turmas, sugerindo alguns passos para a preparação das tarefas que irão compor o projeto: a) Seleção de temas e de gêneros estruturantes: “após ter decidido com os colegas professores e alunos sobre os temas relevantes para o contexto de ensino, a faixa etária e a maturidade dos educandos, passamos a elencar algumas situações de uso da linguagem e de gêneros do discurso que fazem parte desse campo temático” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 161); b) Seleção de textos: “textos que foram criados com determinados propósitos sociais para usuários da língua em foco. Essa escolha deve levar em conta valores ideológicos e culturais presentes no texto e a relação com o conhecimento prévio dos alunos” (*Id. Ibid.*); c) Seleção de objetivos a serem trabalhados: “quais objetivos serão focalizados, integrando tarefas de compreensão com tarefas de produção, considerando que o desenvolvimento de ambos está inter-relacionado” (p.162); d) Seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos que serão focalizados: “as tarefas para o uso de recursos linguísticos serão planejadas com base no que for relevante para a produção do projeto de cada unidade” (*Id. Ibid.*); e) Elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto: tarefas preparatórias, tarefas de compreensão no contato inicial com o texto, tarefas de reação ao texto (produção oral/escrita), tarefas de resposta aos textos dos alunos, tarefas para promover a reflexão sobre aspectos culturais, tarefas para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada, tarefas de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros do discurso, enfatizando a variedade, tarefas para além da sala de aula de línguas, que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a relação do que foi

aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo, tarefas de interlocução efetiva e publicidade, tarefas de avaliação (Rio Grande do Sul, 2009, p. 162 - 164).

2.5 A escola e a formação do cidadão, da aprendizagem e do ensino

Vários autores (HERNANDEZ, 1998; BARBOSA, 2004; SCHLATTER & GARCEZ, 2012) defendem a utilização do ensino através de projetos, pois a partir deles é que formamos cidadãos. Mas o que significa ser cidadão? Segundo Schlatter e Garcez (2012), ser cidadão é “participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente”, e para isso, devemos desenvolver na sala de aula a compreensão das relações humanas que são tão “complexas, diversas, situadas, e historicamente construídas”. Educar, então, significa “permitir a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo, e sobre o outro”, assim sabemos como lidar com as diversas situações com as quais nos deparamos no dia a dia, além de saber olhá-las com uma visão mais crítica. Para isso, devemos utilizar a experiência escolar para conhecer nossa história e a complexidade de tudo que existe hoje, para que então possamos agir e intervir na nossa própria história.

Segundo Schlatter e Garcez (2012), a construção da aprendizagem se dá através da “interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (p. 14) O conhecimento não se dá de maneira linear, assim como não fica restrito a um único resultado, ele é uma construção social, no qual deve ser levado em conta o indivíduo e o contexto, e por isso, devemos “investir na diversidade, no protagonismo e na construção conjunta de conhecimentos” (p. 14).

Para ensinar e aprender, segundo Schlatter e Garcez (2012), é necessário ter com quem conversar, discutir, trocar ideias, para que o aluno analise suas opções e desenvolva um olhar crítico sobre situações cotidianas diversas. Em relação ao professor, é necessário que este tenha “vivências constantes de aprendizagem” (p. 14), além de possuir formação específica em sua área de atuação, e também confiança de que o que ele tem a ensinar seja relevante para o aluno e para a sociedade.

Nos próximos capítulos discuto como acontece o ensino de língua adicional na Educação Infantil e como podemos trabalhar com crianças visando desenvolver a educação linguística. Após, proponho um projeto de trabalho para Educação Infantil tentando englobar os conceitos aqui desenvolvidos.

3. Inglês na Educação Infantil

Ao longo da minha experiência como professora na Educação Infantil, pude perceber que ensinar uma língua adicional para crianças é, certamente, diferente de ensinar para adultos. Tenho observado que crianças são, geralmente, mais agitadas e acabam perdendo interesse mais rápido. Além disso, noto que o aprendizado se dá de forma mais natural, sem que elas entendam necessariamente por quê ou como ele aconteceu, por isso, o ensino através de recursos como histórias e música, entre outros, se torna mais efetivo e o uso de metalinguagem para explicar pontos gramaticais para crianças parece não ter sentido.

3.1 Vantagens de se começar a estudar uma língua adicional ainda criança

Existem muitas vantagens de se começar a estudar uma língua adicional ainda quando criança. Guebert e Trautwein (2007) mencionam a boa aptidão linguística das crianças, que pode estar “associada a habilidades áudio-orais” (p. 1369), construindo uma memória mecânica e auditiva e facilitando a discriminação dos sons e sua reprodução.

Para as crianças, existem inúmeras vantagens em aprender uma língua adicional. Segundo Blos (2009), crianças expostas a uma língua adicional têm maior consciência metalinguística, assim sendo, também uma maior consciência morfológica, sintática e fonológica.

A língua adicional na Educação Infantil ajuda no desenvolvimento em diversas áreas, como a cognitiva e afetiva, além de melhorar a capacidade relacional. Isso ajuda a dominar a linguagem que se mostrará fundamental para a criança (Guebert e Trautwein, 2007). “Ao trabalhar com uma LE a criança acaba por sentir prazer nesta e passa a buscar uma funcionalidade dos conteúdos desenvolvidos pelo professor” (p. 1370).

Existem, portanto, vantagens e desvantagens em se ensinar a língua inglesa ainda na Educação Infantil. A meu ver, as vantagens se sobrepõem às desvantagens, entretanto, acredito que mais estudos na área, assim como mais informações aos pais ajudariam em sua decisão de propiciar ou não o contato com a língua nesta idade, e também no aumento da qualidade desse contato. Podemos visualizar melhor as vantagens na tabela a seguir:

Vantagens em aprender uma Língua Adicional ainda criança:	Justificativa:
Cognitiva	As crianças estão em fase de construção e dependem de situações concretas e percepções diretas, enquanto o adulto aprende de maneira formal.
Consciência Metalinguística	Ajuda a criança a desenvolver uma consciência morfológica, sintática e fonológica mais apurada do que em crianças monolíngues.
Capacidades relacionais e afetivas	As crianças são, em geral, mais facilmente instigadas emocionalmente do que adultos.
Desenvolvimento da Competência Linguística	Ajuda as crianças a desenvolver e dominar a linguagem.

Quadro 1: Vantagens e justificativas para aprendizagem de Língua Adicional na infância.

3.2 O uso de histórias no auxílio do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil

A base da proposta aqui descrita para trabalhar com a Educação Infantil parte do uso de uma história infantil. O gênero do conto infantil possibilita o desenvolvimento da imaginação e da fantasia nas crianças. As histórias infantis, segundo Tonelli (2008), constituem-se em um ato de linguagem, ou seja, ao contar uma história, contribuimos para a construção de significados e construímos um instrumento significativo de aprendizagem. Tonelli (2008, p. 21), retomando Wright (1995), acredita que:

“as histórias contemplam a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas. Além disto, o autor acredita na eficiência das histórias infantis no ensino de língua estrangeira por estas serem também permeadas pelos seguintes aspectos: são significativas; as crianças as escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo da mesma e em se tratando de texto em língua inglesa, a própria língua se torna ao mesmo tempo, instrumento e objeto de ensino.”

De acordo com a autora, quando compartilhamos uma história em língua estrangeira e depois aplicamos atividades com as mesmas temáticas abordadas pelo texto, criamos um problema que se “coloca no pensamento da criança e deve ser resolvido” (Tonelli, 2013, p. 304) e que, segundo Vigotski (2001), é um processo essencial para a formação de novos conceitos. As histórias infantis são fontes inesgotáveis de vivências, possibilitando a abertura de novas portas para que “necessidades e aspirações adquiram vida” (Vigotski 2003, p. 153 apud TONELLI, 2013, p. 307).

A necessidade de repetição das histórias exposta pelas crianças permite que os aspectos linguísticos sejam adquiridos e/ou reforçados (Coelho 1991, Ellis e Brewster, 1991 apud TONELLI, 2013, p. 307). Ou seja, as crianças buscam compreender o que está sendo contado através de pistas Se dicas que são fornecidas e tentam preencher estes espaços. À medida que repetimos as histórias, mais palavras e sentidos são situados no texto. Além disso, como menciona Tonelli (2013, p. 308):

“Os autores [Ellis e Brewster, 1991] apontam igualmente para a oportunidade que o professor tem, por meio do trabalho com histórias, de introduzir ou revisar a língua em contextos variados e familiares, o que enriquecerá o pensamento do aluno e, depois, progressivamente, constituirá o seu conhecimento linguístico.”

Assim, o professor não deve perder a oportunidade de trabalhar, sempre que possível, as palavras apresentadas nas histórias infantis de diversas formas, para que o aluno enriqueça seu vocabulário e desenvolva novos conceitos e para que, mais adiante, a criança comece a desenvolver sua produção oral.

Tonelli (2013, p. 309) também reforça a ideia de que a história deve ser contada levando em consideração o contexto e o envolvimento com temas significativos. “A contação da história, a exploração detalhada da mesma, as atividades relacionadas a ela, por exemplo, podem ser vistas como uma proposta promissora para o ensino/ aprendizagem de línguas relacionadas a crianças”. As histórias infantis também são atividades mais contextualizadas, já que simulam uma situação que poderia ser real e isso é fundamental na aprendizagem infantil.

Para Tonelli (2013, p. 310), a literatura tem muita importância na vida das crianças. Segundo Rosenfeld (1999, apud TONELLI, 2013, p. 310), a literatura traz ao “leitor/ouvinte a vivência intensa e, ao mesmo tempo, a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana”. Além disso,

“a literatura é o lugar privilegiado em que a experiência vivida e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a ‘verdade’ e sim a ‘validade’ de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. A obra suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa animação e imaginação, ainda que esta não transmita nenhum conhecimento específico” (Id. Ibid.).

Outra vantagem de trazer a literatura para a sala de aula é que trazemos contextos de fora do ambiente escolar. Segundo Cameron (2013, p. 159), “trazer o mundo para a sala de aula através de histórias cria demandas diferentes²” inclusive para o professor, que precisa criar um contexto acessível aos alunos além de construir atividades que “ofereçam oportunidade para o aprendizado da língua³” (Id. Ibid., tradução livre). O professor deve sempre ter em mente quais são os objetivos da aula e criar atividades reconhecendo e explorando as oportunidades que vão aparecendo.

Segundo Cameron (2013), a própria linguagem usada nas histórias infantis oferece oportunidades para o desenvolvimento da língua estrangeira. Nelas, são encontrados diversos recursos linguísticos como o paralelismo (o qual cria um suporte natural para a aprendizagem da língua), um vocabulário rico (no qual a criança pode pegar palavras que chamem a sua atenção, oferecendo um importante crescimento linguístico), o contraste (colocar as ideias em uma oposição clara ajuda na melhor compreensão da história como um todo pela criança), a intertextualidade (assim como na língua materna, as crianças utilizam partes de textos já conhecidos por elas para criarem suas próprias histórias, assim podendo fazê-lo também na língua adicional), a narrativa e o diálogo (que auxiliam as crianças na percepção de tempo das histórias, nas quais muitas vezes são feitas adaptações e elimina-se, por exemplo, o uso do passado, o que parece ser uma perda, pois, na tentativa de facilitar a compreensão, eliminam a oportunidade de favorecer um contato mais rico com a língua), assim como a aliteração, o uso de metáforas, entre outros. Cameron (2013), mostra uma pesquisa realizada na Nova Zelândia, na qual apontou-se que as crianças podem aprender novas palavras através de histórias apenas ouvindo-as. A pesquisa destaca que o número de vezes que uma determinada palavra aparece na história, a qualidade das pistas que constroem o contexto e como a palavra é desenhada de acordo com o contexto são fundamentais para a fixação da mesma. Entretanto, o envolvimento que o aluno desenvolve com a história também pode ser o que faz a diferença na hora de realmente assimilar o significado da palavra.

² (...) Bringing the world into the classroom by using stories and themes creates different demands (...). CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, 2013, p. 159.

³ (...) offer language learning opportunities (...). CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, 2013, p. 159.

A escolha da história a ser usada com os alunos é muito importante para a construção da aprendizagem, por isso Cameron (2013), discorre sobre alguns pontos a serem considerados, como o uso de gravuras e cores na apresentação da história, personagens interessantes com os quais a criança possa criar empatia, e um enredo com o qual ela possa se familiarizar. Os valores e atitudes devem estar de acordo com o que é socialmente aceitável. Histórias mais antigas, por exemplo, podem conter passagens racistas ou machistas. Entretanto, temos algumas histórias que podem ajudar as crianças a ampliar seu conhecimento de mundo ou acerca de outros países e culturas. Devemos levar em consideração também como o discurso é organizado, se existe um roteiro claro com a formulação inicial de um problema, uma série de eventos interligados, a solução deste problema e se existe algum elemento de surpresa ou suspense que possa engajar a criança. Por fim, para ser útil para as aulas de língua adicional, deve conter um vocabulário familiar à criança, com adição de elementos novos que possam ser de interesse do aluno.

Cameron (2013) sugere alguns pontos que podem ser desenvolvidos quando trabalhamos com histórias infantis. A autora afirma que é de extrema importância que as crianças consigam entender a história a ser contada para que possam gostar dela e para isso, algumas atividades devem ser desenvolvidas. A preparação para a leitura deve oferecer o vocabulário-chave, uma ideia inicial do conteúdo e as ideias que se contrastam na história a ser contada. Uma possibilidade de atividade sugerida por Cameron (2013) é que a professora mostre figuras e peça para que os alunos falem o que vem à mente, tanto na língua adicional, quanto na língua materna, sendo traduzidas pela professora, buscando sempre implementar o vocabulário necessário para a compreensão da história. Durante a primeira leitura da história, a sugestão da autora é que a professora vá lendo e dando tempo para a criança explorar as imagens. Já durante uma segunda leitura, a professora pode então ir fazendo pausas, a cada final de página, por exemplo, e explorar palavras-chave e ideias, ou pedir para que as crianças recontem ou adivinhem o que acontecerá em seguida.

Após a leitura, é importante disponibilizar um tempo para que a criança expresse seus sentimentos pela história, se possível em inglês, expressando passagens e pensamentos que lhe passaram enquanto ouviam a história. Uma atividade simples de pós-leitura sugerida pela autora, seria pedir para a criança fazer um desenho como resposta à história, ou se for uma criança já letrada, escolher cinco palavras de que gostou, e compartilhar com um amigo como motivação. Essas são atividades bem simples, – ao menos como exemplo de atividades que podemos fazer com as crianças - entretanto existem muitas atividades que ainda podem ser desenvolvidas, principalmente pensando em trabalhar com projetos, desde que nós, professores, usemos nossa imaginação e outras atividades como inspiração, respeitando a idade e a capacidade e interesse dos alunos. Por último, utilizar histórias infantis nas aulas de língua inglesa também contribui para que as crianças se tornem leitores, pois familiarizamos o gênero, facilitando também o letramento em crianças bilíngues (Blos, 2009).

A partir de todas as teorias trazidas aqui, parto então para uma proposta de projeto a ser desenvolvida com crianças ainda não alfabetizadas, utilizando a história infantil *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle (1979). Na próxima sessão, apresento minha proposta.

4. Metodologia do Projeto

O projeto didático “The Very Hungry Caterpillar”, inspirado pela Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (Hernández, 2014) e RCs (2009), foi desenvolvido para uma turma de alunos de nível quatro (de quatro a cinco anos de idade) de uma escola de educação infantil bilíngue da rede privada da região do Vale do Sinos. A turma para qual o projeto foi desenvolvido conta com aproximadamente oito crianças, das quais a maioria já estuda na escola há pelo menos dois anos, ou seja, já estão familiarizadas com as aulas de língua inglesa.

O projeto foi baseado em uma história infantil bastante popular entre os professores de língua inglesa que atuam na área da Educação Infantil, *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle. A duração do projeto está prevista para três meses (um trimestre). A turma em questão tem aulas de inglês cinco dias por semana, entretanto, somente duas das cinco aulas são especificamente voltadas para atividades dirigidas. Na segunda-feira a professora apenas recebe os alunos e canta músicas ou faz brincadeiras mais livres com eles, na terça e quarta-feira são

feitas atividades dirigidas (quando o projeto se encaixaria), na quinta-feira, a professora de inglês apenas serve o lanche e na sexta-feira ela acompanha o intervalo. Isso significa que efetivamente são disponibilizadas duas aulas por semana com duração de uma hora cada. No total, o projeto terá duração de vinte e quatro aulas.

Como produto final, as crianças desenvolverão um cardápio que envolva alimentação saudável, que está na proposta pedagógica da escola, e após, irão apresentar esse cardápio para a diretora da escola e pedir para que seja assim na próxima semana. As crianças irão desenvolver vocabulário de comida, mais especificamente, comidas saudáveis, como frutas, legumes e verduras, além de trabalhar com os dias da semana em inglês. Como acréscimo, irão estudar o ciclo de vida das borboletas e as palavras necessárias para isso. O quadro 2 apresenta um resumo da organização do projeto aqui proposto:

O PROJETO:	
Tema	Alimentação Saudável.
Objetivo	Abordar e discutir assuntos e vocabulários em inglês relacionados à alimentação saudável.
Público-alvo	Alunos do nível 5 (5 anos).
Tempo	Três meses.
Livro	<i>The Very Hungry Caterpillar</i> , de Eric Carle.
Produto Final	Criar e apresentar um cardápio saudável.

Quadro 2: Resumo do Projeto.

5. Uma proposta de trabalho: *The Very Hungry Caterpillar*

Com base nas teorias discutidas nas seções anteriores, desenvolvi o presente projeto com o intuito de trabalhar alguns vocabulários referentes ao livro *The Very Hungry Caterpillar* e à alimentação saudável. Segue a descrição do projeto.

5.1 O projeto

Turma: Nível 5

Objetivos Gerais: O presente projeto tem como objetivo abordar e discutir assuntos e vocabulários em inglês relacionados à alimentação saudável, ampliando os conhecimentos dos educandos sobre o tema proposto, além de incentivar e conscientizar sobre bons hábitos alimentares

Duração: Três meses (um trimestre).

Justificativa: O tema principal do projeto é alimentação saudável, que é uma preocupação da escola, dos pais e dos educadores. Através da mídia, muitas propagandas incentivam as crianças a consumirem guloseimas e *fast food*, além dos próprios pais, que muitas vezes estão muito atarefados e oferecem comidas prontas e fáceis de servir aos pequenos. Com isso nasce, a necessidade de conscientizar as crianças e os pais sobre o tipo de alimentação que estão consumindo. A língua inglesa nessa escola é trabalhada junto com a língua materna, e assim é preciso acompanhar os assuntos trabalhados pelas outras professoras, e o presente projeto visa contemplar esse acompanhamento.

Objetivos Específicos:

- Identificar as preferências alimentares dos alunos;
- Reconhecer alimentos que são bons para a nossa saúde;
- Trabalhar vocabulário referente à alimentação, como frutas, verduras e legumes;
 - Trabalhar vocabulário referente aos dias da semana em inglês e reforçar a noção de tempo;
 - Trabalhar vocabulário referente ao ciclo de vida das borboletas.

5.2 As aulas:

Aula 1.

Objetivo: familiarização das crianças com as palavras em inglês *caterpillar*, *egg*, *cocoon* e *butterfly*⁴, além da apresentação do ciclo de vida das borboletas para que possam compreender a história que está por vir.

Descrição: os alunos e a professora devem sentar em um círculo, no chão, e, com a utilização de uma lagarta de brinquedo, a professora apresenta a *caterpillar* ao grupo. Os alunos são questionados se já conhecem a *caterpillar* e a professora comenta de onde ela vem: do ovo. Neste momento, será utilizado um ovo de brinquedo, ou até mesmo um de verdade para que as crianças possam assimilar a palavra *egg* com o material concreto que estão vendo e tocando. A professora continua contando que a *caterpillar* vem de um *egg*, e, após nascer, ela fica com muita fome (neste momento a professora pode fazer ênfase com o auxílio da voz e de movimentos corporais). Então, a *caterpillar* constrói um *cocoon* à sua volta, e além de mostrar um *cocoon* (que pode ser feito de E.V.A, foto ou gravura), a professora deve perguntar às crianças se elas sabem o que é um *cocoon*. Após, a professora revela para que serve um *cocoon* e conta que lá a *caterpillar* dorme por duas semanas e, quando acorda, é uma linda *butterfly* (e mostra uma borboleta de brinquedo).

Após ensinar o ciclo de vida da borboleta para as crianças, a professora constrói um cartaz junto com elas, no qual as etapas do ciclo são retomadas enquanto as partes são coladas no cartaz. Isso serve para a fixação do novo vocabulário e para que as crianças possam visualizar as etapas quando ouvirem a história.

Por último, para ajudar na fixação do vocabulário, para desenvolver a memória auditiva e para trazer uma atividade divertida, as crianças imitam as etapas do ciclo de vida da borboleta:

1. *Egg*: as crianças seguram as pernas e ficam encolhidas. Então, jogam-se de um lado para outro imitando um ovo.
2. Larva: os alunos juntam os braços ao corpo e imitam uma minhoca.
3. *Cocoon*: elas entram em fronhas e se enrolam como se estivessem em um casulo.
4. *Butterfly*: as crianças saem das fronhas e balançam os braços como se fossem borboletas.

Aula 2.

Objetivo: retomar o ciclo de vida da *caterpillar* e contar a história *The Very Hungry Caterpillar*. Aproveitar a história para desenvolver *story sequence*⁵ com as crianças.

Descrição: no início da aula, a professora relembra, com o auxílio do cartaz feito na primeira aula, o ciclo de vida da *caterpillar*, ajudando também a revisar o vocabulário já trabalhado: *egg*, *caterpillar*, *cocoon* e *butterfly*.

Após esse momento, a professora lembra que a *caterpillar* é muito faminta e as crianças devem adivinhar o que ela gosta de comer. Assim, a professora pode auxiliar as crianças com palavras que elas ainda não conhecem relativas à comida, e ajudar as crianças a prever a história a ser contada.

Neste momento, a professora conta a história, com o auxílio do livro (para que as crianças tenham contato com livros e para que entendam que histórias divertidas podem sair desses livros), e também com o auxílio de uma *caterpillar* feita em E.V.A colada em um saco plástico de colocar papel. Assim, conforme a história é contada, as crianças podem ajudar a professora a alimentar a *caterpillar* com comidas também feitas de E.V.A. A professora também deve usar seu tom de voz, assim como sua linguagem corporal, para que as crianças tentem entender o que o livro está contando. Além disso, durante a história, é fundamental que a professora faça perguntas e instigue os alunos a participar, por exemplo, quando na história a *caterpillar* come muitos alimentos que não fazem bem e fica com dor de barriga, a professora pode perguntar: por que a *caterpillar* ficou com *stomachache*⁶? E assim por diante.

Após o término da história, será sugerida uma atividade para desenvolver a *story sequence* e o vocabulário novo ao qual as crianças tiveram acesso. A atividade constitui em montar uma

⁴ Lagarta, ovo, casulo e borboleta, respectivamente.

⁵ Sequência da história.

⁶ Dor de barriga.

caterpillar com pratos descartáveis coloridos, nas cores da lagarta, e lembrar a história utilizando o material em E.V.A que a *caterpillar* “comeu” durante a história, colocando as comidas em cada pratinho com o respectivo dia conforme os dias passam.

Aula 3.

Objetivo: focar no ensino dos dias da semana em inglês, fundamental para a construção do produto final.

Descrição: primeiramente, a professora ajuda a refazer a atividade da aula anterior com pratos descartáveis e relembra com as crianças o que a *caterpillar* comeu em cada dia, por exemplo, “*on Monday, the caterpillar ate one strawberry*”⁷, etc. Após, monta oito círculos de papel, um de cada cor, cada um com um dia da semana, e mostra que eles formam uma *caterpillar*. As crianças são encorajadas a enfeitar o rosto da *caterpillar*, com cola colorida, glitter, etc. A professora cola o rosto na parede e mostra que, em cada dia da semana, será colado um pedaço da *caterpillar* na parede correspondente ao dia com a ajuda do ajudante do dia. A professora mostra que dia da semana é, e pergunta em quais dias da semana eles tem aula e em quais dias eles ficam em casa com os pais, criando a noção de *weekdays* e *weekend*⁸. Enquanto eles percebem os dias que tem aula e os dias que ficam em casa, a professora vai colando dentro da *caterpillar* o que eles fazem nesse dia, podendo também indagar sobre quais os dias em que fazem outras atividades, como ballet, capoeira, etc.

Por último, a professora ensina a música dos dias da semana, para que fixem melhor o vocabulário, conforme Anexo 1.

Aula 4.

Objetivo: reforçar vocabulário de dias da semana em inglês, além de desenvolver a compreensão de tempo.

Descrição: a aula começa com todos cantando novamente a música dos dias da semana. Após, a professora coloca em ordem os nomes dos dias da semana em inglês no chão (mesmo não sabendo ler, é interessante que as crianças já comecem a ter contato com a língua escrita, pois mais adiante sua alfabetização e letramento começarão a se desenvolver). A professora, então, pega gravuras que representam atividades que as crianças tem na escola, como ballet, capoeira, inglês, e as posiciona, com a ajuda das crianças, embaixo do dia correspondente. Por exemplo, se elas tiverem ballet na segunda-feira, a professora dirá: “*you have ballet classes on Monday*”⁹ (apontando para a figura do ballet e usando ênfase no *Monday*), e assim cria-se uma noção de dias da semana e a percepção de que cada atividade tem seu dia específico, tanto na língua materna quanto na estrangeira. Após concluir a atividade, a professora revisa quais os dias em que elas fazem as atividades em questão.

Para finalizar a aula, a professora entrega como tema uma atividade a ser feita com o auxílio dos pais, encontrada no Anexo 2.

Aula 5.

Objetivo: verificar o que as crianças comem e conscientizar o que são alimentos saudáveis e não saudáveis.

Descrição: a aula começa quando a professora espalha pelo chão o cardápio da semana dos alunos. Após, a professora mostra de forma concreta o que elas estão comendo. Por exemplo, se uma criança comeu uvas na segunda-feira, a professora irá mostrar para eles: “*João ate GRAPES on Monday. What is a grape? It’s a FRUIT! Are FRUITS healthy?*”¹⁰ Sempre apontando para a comida e conduzindo para que elas cheguem a conclusão de que é uma fruta e de que é saudável. Para não confundir as crianças, a professora usa apenas frutas como exemplo, e assim introduz a ideia e vocabulário de *fruits* e *healthy*¹¹.

Depois de verificar se as crianças comem frutas e quando comeram na última semana, a professora propõe um jogo para a melhor fixação do vocabulário, além do divertimento das crianças. Com a utilização de material concreto - como frutas de plástico ou frutas de verdade – e o auxílio da professora, cada criança tocará na fruta e tentará dizer o nome dela e, após,

⁷ “Na segunda-feira, a lagarta comeu um morango”.

⁸ Dias da semana e fim de semana.

⁹ Você tem aula de ballet na segunda-feira.

¹⁰ João comeu UVAS na segunda-feira. O que é uma uva? É uma FRUTA! FRUTAS são saudáveis?

¹¹ Frutas e saudável, respectivamente.

passará para o colega ao lado. Após, as frutas são colocadas no meio do círculo, os alunos fecham os olhos e escondem uma das frutas. Quando os alunos abrem os olhos, eles devem tentar lembrar qual fruta está faltando.

Aula 6.

Objetivo: desenvolver vocabulário sobre frutas em inglês.

Descrição: a professora mostra uma fruta inteira e, após, um pote com ela picada e deixa que elas toquem e provem as diferentes frutas e trabalha o vocabulário das frutas em inglês, assim como a importância de ingerir frutas. Após, deve ser auxiliada pelas crianças para ir colocando as frutas em uma tigela maior na qual será feita uma salada de frutas que será servida para as crianças ao final da aula.

Aula 7.

Objetivo: reforçar vocabulário sobre frutas e ajudar as crianças a desenvolverem gráficos.

Descrição: a professora relembra que na última aula eles elaboraram uma salada de frutas e indaga sobre o que mais gostaram de comer. A professora, então, traz um cartaz onde apresenta um gráfico com a relação *NUMBER OF STUDENTS vs. FRUITS*.¹² Apresentando e lembrando o nome das frutas, ela cola as frutas no cartaz. Após, a professora pergunta a cada um deles: *what's your favorite fruit?*¹³ e cola as fotos impressas de acordo com a preferência de cada um. Para finalizar a aula, a professora pode propor um jogo da memória com as frutas comidas pela *caterpillar*, preferencialmente com o mesmo estilo de desenho do livro.

Como tema de casa, é solicitado que os pais ajudem as crianças a fazer um cartaz com gravuras de uma determinada fruta, escolhida pela professora e enviada com o nome em inglês, e que escrevam a importância do consumo delas para nossa saúde. Essa atividade serve para que as crianças envolvam os pais e para que a família aprenda sobre alimentação saudável.

Aula 8.

Objetivo: fazer uma produção oral sobre a fruta pesquisada.

Descrição: no início da aula, cada aluno apresenta para a turma a fruta escolhida e comenta sobre sua pesquisa realizada em casa. Após, a professora irá colar os cartazes pela sala.

Aula 9.

Objetivo: realizar a segunda leitura do livro *The Very Hungry Caterpillar*.

Descrição: a professora realiza, então, uma segunda leitura do livro *The Very Hungry Caterpillar*. Dessa vez, dando ênfase nos momentos em que a *caterpillar* come as frutas, perguntando para as crianças o que elas acham que a *caterpillar* comeu em seguida, se ela se sentiu bem e se era bom para ela. Quando a *caterpillar* come muitas coisas que não fazem tão bem assim, também comentar com as crianças sobre o porquê de a *caterpillar* se sentir mal e ter dor de barriga. Após a leitura, a professora pode perguntar qual fruta elas acham que é a preferida da lagarta, e conversar com as crianças sobre cuidados com a alimentação.

Aula 10.

Objetivo: conscientizar as crianças sobre o que é saudável e o que não é.

Descrição: a professora utiliza as comidas que a *caterpillar* come durante a história, através de imagens e classifica com a ajuda das crianças o que é saudável e o que não é. Após, os alunos fazem uma atividade, conforme anexo 3, na qual deverão circular as comidas saudáveis.

Aula 11.

Objetivo: aprender vocabulário sobre vegetais.

Descrição: a professora deve trazer alguns vegetais como cenoura, berinjela, pimentão, alface, etc. (podendo ser de verdade ou de algum material concreto), após, ela mostra esses alimentos aos alunos, falando os nomes em inglês e permitindo que eles toquem, cheirem (se for

¹² NÚMERO DE ALUNOS vs. FRUTAS.

¹³ Qual é a sua fruta favorita?

de verdade), e perguntando quais são os seus favoritos e quais eles comem com frequência. A professora explica que podemos comê-los como saladas ou cozidos. Após, eles fazem um desenho mostrando qual seria seu vegetal preferido.

Aula 12.

Objetivo: reforçar o vocabulário sobre vegetais e a criar uma horta.

Descrição: a professora mostra aos alunos que podemos plantar os vegetais, para tanto, leva os alunos até o jardim, onde farão uma horta. Lá, irão pegar pedaços de cenoura, beterraba, feijão (plantas fáceis de plantar e crescer) e com o auxílio da professora, cavarão buracos e plantarão os vegetais. Depois, são ensinados que para que as plantinhas cresçam, elas precisam ser regadas, com a ajuda da equipe da escola, e pegar sol. Eventualmente, a professora deve levá-los até a horta para que observem as plantas crescendo.

Aula 13.

Objetivo: reforçar o vocabulário sobre vegetais e frutas, e desenvolver o vocabulário *seller, buyer e cashier*.

Descrição: a professora disponibiliza vários vegetais e frutas, uma caixa enfeitada para parecer um caixa de supermercado, dinheiro de brinquedo e sacolas. Os alunos, então, brincam de supermercado, se revezando entre o caixa, o comprador e o vendedor. A professora incentiva os alunos a usarem as palavras aprendidas em inglês.

Aula 14.

Objetivo: reforçar o vocabulário sobre vegetais, criar uma aula divertida através da culinária e o desenvolver o gosto das crianças por comidas saudáveis.

Descrição: a professora deve levar os alunos até a cozinha, onde mostra alguns vegetais crus dizendo o nome deles em inglês. Depois, eles montam saladas diversas com formatos de *caterpillar e butterfly*, por exemplo. Após, podem comer as saladinhas preparadas por eles.

Aula 15.

Objetivo: apresentar uma pirâmide de alimentos, para que os alunos entendam a quantidade de cada tipo de comida eles devem ingerir, trabalhar a aquisição do vocabulário sobre tipos de comidas: *sweets, oils, fat and sugar/ dairy and eggs/ fruits and vegetables/ whole grains*¹⁴.

Descrição: a professora senta em um círculo no chão e leva para os alunos uma estrutura de uma pirâmide, que pode ser feita com cartolina ou folhas coloridas, e explica a classificação dos alimentos: *sweets, oils, fat and sugar/ dairy and eggs/ fruits and vegetables/ whole grains*, ao mesmo tempo que vai mostrando figuras das comidas e distribuindo-as pela pirâmide. A professora também explica que o que está no topo deve ser consumido em menor quantidade e o que está na base, em maior quantidade.

Aula 16.

Objetivo: continuar o trabalho sobre a pirâmide alimentar, na qual os alunos aprendem a classificar os grupos de alimentos.

Descrição: a professora retoma a discussão sobre a pirâmide de alimentos e distribui figuras dos alimentos para que os alunos pintem e recortem para, mais adiante, colar na pirâmide. No momento de colar os alimentos na pirâmide, a professora reúne os alunos novamente em um círculo no chão para que todos possam ter uma boa visualização. Cada aluno, com a ajuda dos colegas e da professora, diz em qual categoria pertence seu alimento e o cola na pirâmide. Após, a pirâmide será exposta na parede da sala ou em algum mural da escola.

Aula 17.

Objetivo: promover o início o desenvolvimento do produto final e a familiarização com as palavras *breakfast, lunch, snack e dinner*¹⁵.

Descrição: a professora conversa com os alunos e conta que eles montarão um cardápio que será aplicado durante uma semana na escola. A professora mostra os últimos dois cardápios da

¹⁴ Doces, óleos, gordura e açúcar/leite e ovos/frutas e Legumes/grãos

¹⁵ Café da manhã, almoço, lanche e jantar.

escola, explicando como será feita essa elaboração. Após, explica que o cardápio deve conter apenas comidas saudáveis como as que já estudaram. Assim, em cada aula será trabalhada uma refeição específica: *breakfast, lunch, snack and dinner*.

Nessa aula, o foco será o café da manhã. A professora deve trazer vários alimentos que poderiam ser ingeridos nessa refeição. Cada aluno escolhe um alimento para colorir e recortar. Após, a professora divide uma cartolina com os dias da semana e as refeições. Nesse momento, a professora conduz a discussão sobre o que as crianças gostariam de comer no café da manhã e cola as gravuras que eles coloriram de acordo com suas decisões.

Aula 18.

Objetivo: desenvolver o produto final, mais especificamente o *lunch*¹⁶.

Descrição: nesta aula, o foco será o almoço. A professora traz vários alimentos que poderiam ser ingeridos nessa refeição. Cada aluno escolhe um alimento para colorir e recortar. Após, a professora divide uma cartolina com os dias da semana e as refeições. Nesse momento, a professora conduz a discussão sobre o que as crianças gostariam de comer no almoço e irá colando as gravuras que eles coloriram de acordo com suas decisões.

Aula 19.

Objetivo: desenvolvimento do produto final, mais especificamente o *snack*¹⁷.

Descrição: nesta aula, o foco será o lanche da tarde. A professora traz vários alimentos que poderiam ser ingeridos nessa refeição. Cada aluno escolhe um alimento para colorir e recortar. Após, a professora divide uma cartolina com os dias da semana e as refeições. Nesse momento, a professora conduz a discussão sobre o que as crianças gostariam de comer no lanche e cola as gravuras que eles coloriram de acordo com suas decisões.

Aula 20.

Objetivo: desenvolver o produto final, mais especificamente o *dinner*¹⁸.

Descrição: nesta aula, o foco será a janta. A professora traz vários alimentos que poderiam ser ingeridos nessa refeição. Cada aluno escolhe um alimento para colorir e recortar. Após, a professora divide uma cartolina com os dias da semana e as refeições. Nesse momento, a professora conduz a discussão sobre o que as crianças gostariam de comer no lanche e cola as gravuras que eles coloriram de acordo com suas decisões.

Aula 21.

Objetivo: ensaiar a apresentação para os supervisores e diretor da escola para solicitar que o cardápio seja implantado na escola por uma semana.

Descrição: a professora repassar com os alunos os nomes das comidas escolhidas, assim como as refeições em inglês, para que as crianças saibam mostrar o cardápio para a supervisão.

Aula 22.

Objetivo: apresentar o cardápio para a supervisão e direção da escola.

Descrição: a professora repassa rapidamente com os alunos o que eles falarão na apresentação. Após, convida a supervisão e a direção para uma “reunião” na sala de aula, então, os alunos serão convidados a apresentar suas propostas de alimentação para uma semana.

Aula 23.

Objetivo: checar a horta que os alunos fizeram e colher os vegetais que cresceram.

Descrição: a professora conduz os alunos até a horta que eles montaram na aula 12, onde irão constatar se as plantas cresceram ou não. Após, eles colhem os vegetais e os levam até a cozinha para que façam parte da aplicação do produto final: o cardápio preparado por eles.

Aula 24.

¹⁶Almoço.

¹⁷Lanche.

¹⁸Jantar.

Objetivo: apreciar o produto final.

Descrição: a professora acompanha os alunos durante o almoço ou o lanche deles, com a autorização da supervisão da escola, e mostra que os alunos estão comendo de acordo com o que eles mesmos planejaram para aquele dia. Para isso, ela mostra o cardápio que eles fizeram, confere que dia é, e observa o que estava previsto. Assim, constata que o produto final deles obteve resultados.

O quadro 3 apresenta um resumo das aulas que constituem o projeto:

Aula	Objetivos	Produção
1	Familiarização das crianças com as palavras em inglês <i>caterpillar, egg, cocoon</i> e <i>butterfly</i> .	Elaboração de um cartaz, com as etapas do ciclo de metamorfose da lagarta.
2	Revisão do ciclo de vida da lagarta e leitura do livro <i>The Very Hungry Caterpillar</i> . Desenvolvimento de <i>story sequence</i> .	Construção de uma <i>caterpillar</i> com pratos descartáveis coloridos, nas cores da lagarta e revisão da história -utilizando material em E.V.A - com ênfase no que a <i>caterpillar</i> “comeu” durante a história
3	Apresentação dos dias da semana em inglês.	Construção de uma <i>caterpillar</i> com foco na separação de atividades feitas nos dias da semana de acordo com os círculos que formam a <i>caterpillar</i> .
4	Reforço do vocabulário de dias da semana.	Divisão de atividades feitas nos dias da semana através de imagens de atividades coladas nos dias da semana correspondentes para cada criança.
5	Análise de hábitos alimentares e conscientização sobre alimentação saudável.	Identificação de nomes de frutas através de material concreto, como frutas de plástico e de verdade.
6	Trabalho com vocabulário sobre frutas em inglês.	Preparo de uma salada de frutas coletiva.
7	Reforço do vocabulário sobre frutas e análise de gráficos.	Produção de um cartaz com gravuras de uma determinada fruta com o auxílio dos pais.
8	Produção oral sobre a fruta pesquisada.	Apresentação das frutas pesquisadas em casa.
9	Segunda leitura do livro <i>The Very Hungry Caterpillar</i> .	Leitura do livro com ênfase nas frutas e o que faz bem e o que não faz bem à lagarta.
10	Conscientização das crianças sobre o que é saudável e o que não é.	Classificação das imagens das comidas e atividade para identificação do que é saudável ou não.
11	Aprendizado do vocabulário sobre vegetais	Apresentação dos vegetais e desenho do preferido.
12	Reforço do vocabulário sobre vegetais e criação de uma horta.	Preparação e criação de uma horta no jardim da escola.
13	Reforço do vocabulário sobre vegetais e frutas, e	Brincando de supermercado: comprar, vender e pagar pela

	vocabulário <i>seller, buyer e cashier</i> .	comida.
14	Reforço do vocabulário sobre vegetais e aula de culinária.	Preparação de saladas com formato de lagartas e borboletas pelos alunos.
15	Trabalho sobre pirâmide de alimentos e vocabulário sobre tipos de comidas.	Construção de uma pirâmide alimentar, considerando os tipos de comida e quantidade.
16	Continuação do trabalho sobre a pirâmide alimentar	Continuação da pirâmide alimentar, colorindo comidas e colando na pirâmide de acordo com sua classificação.
17	Desenvolvimento do produto final: <i>Breakfast</i> .	Explicação de como será o cardápio. Criação de cada café da manhã da semana, colorindo e colando as comidas em cada dia.
18	Desenvolvimento do produto final: <i>lunch</i> .	Criação de cada almoço da semana, colorindo e colando as comidas em cada dia.
19	Desenvolvimento do produto final: <i>snack</i> .	Criação de cada lanche da semana, colorindo e colando as comidas em cada dia.
20	Desenvolvimento do produto final: <i>dinner</i> .	Criação de cada janta da semana, colorindo e colando as comidas em cada dia.
21	Ensaio da apresentação para os supervisores e diretor da escola.	Ensaio da produção oral que os alunos irão apresentar e propor aos supervisores.
22	Apresentação do cardápio para a supervisão e direção da escola.	Produção oral dos alunos na apresentação/proposta aos supervisores.
23	Checagem da horta que os alunos fizeram e colher os vegetais que cresceram.	Verificação das plantas da horta produzida pelos alunos, colhimento dos vegetais plantados.
24	Apreciação do produto final.	Checagem do cardápio e acompanhamento dos alunos durante a refeição, realizada de acordo com o cardápio dos alunos.

Quadro 3: Resumo das aulas

6. Considerações finais

No intuito de contribuir para a reflexão sobre o ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil e propor um projeto com vistas a desenvolver um trabalho que incita o gosto das crianças pela língua, através de atividades significativas para elas, apresentei neste trabalho uma proposta de projeto pedagógico desenvolvido a partir de uma história infantil, mesclando com o tema alimentação saudável.

Neste estudo, discorri primeiramente sobre o método de projetos de trabalho discutidos por Hernández (1998 e 2014) e Barbosa (2004), além de verificar como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (caderno de linguagens – língua estrangeira, por Margarete Schlatter e Pedro Garcez, 2009) norteiam o ensino de língua inglesa nas escolas do estado e, por último, sugeri uma proposta de trabalho a ser aplicada na Educação Infantil.

A proposta deste trabalho foi sugerir uma ferramenta para auxiliar professores que se encontram, assim como eu, inseridos no contexto da Educação Infantil - mesmo não tendo tido subsídio durante a graduação no curso de Letras - e que agora se veem preocupados em criar

atividades e projetos que sejam lúdicos e interessantes para as crianças. O projeto proposto aqui, ainda não foi testado em sala de aula, entretanto, está planejada uma aplicação piloto, para assim analisar o desenvolvimento, fazendo ajustes sempre que necessário. Afinal, uma das características do projeto é ser imprevisível, principalmente por que cada turma é única e nunca o desenvolvimento do trabalho ocorre exatamente como planejado.

Através deste estudo, espero contribuir para a prática dos meus colegas de profissão, que também acreditam no ensino de língua adicional para crianças, e que estão sempre buscando se aperfeiçoar através das teorias e buscando novos projetos e relatos de boas práticas para aplicar com os seus pequenos.

Bibliografia

- BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos?* Projeto - Revista Educação: projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 8 – 13, 2004.
- BLOS, D. *Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo*, Caderno de Letras/Faculdade de Letras. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2009. n. 15, p. 131 – 142.
- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, 2013.
- GUEBERT, M. C. C. e TRAUTWEIN, M. M. *A didática do ensino da Língua Estrangeira na Educação Infantil*. Anais Evento PUCPR. Educere 2007.
- HERNÁNDEZ, F. *Entrevista com o professor Fernando Hernández*. Revista Bem legal. Vol. 4, nº 1 – 2014.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e Mudança na educação: Os projetos de trabalho*. [S.I.]: Artmed, 1998.
- MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. SP, Ed. Escrituras, 2000.
- MENEZES, I. & CRUZ, A. *Método de Projeto X Projeto de Trabalho: entre novas e velhas ideias*. Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan./jun. 2007.
- PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. Porto Alegre: PPGLetras da UFRGS, 2001.
- SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. *Línguas Adicionais na Escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares da Educação Básica: documento da Área de Linguagens e Códigos*. [S.I.]: Rio Grande do Sul: SEC (PDF), 2009.
- TONELLI, J. R. A. *O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio- discursivo*. Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.
- TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições*. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.
- VYGOTSKY, L. S. (Trad.) Paulo Bezerra. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Links:

Days of the week song: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQsyHoLudQ>

Anexo 1: Days of the Week Song - 7 Days of the Week - Children's Songs by The Learning Station

Sunday	Sunday
Monday	Monday
Tuesday	Tuesday
Wednesday	Wednesday
Thursday	Thursday
Friday	Friday
Saturday	Saturday
Seven days are in a week	I like to sing them loud
I like to sing them quiet	Sunday
	Monday

Tuesday
 Wednesday
 Thursday
 Friday
 Saturday
 Seven days are in a week
 I like to clap them out
 Sunday
 Monday
 Tuesday
 Wednesday
 Thursday
 Friday
 Saturday
 Seven days are in a week
 I like to stomp them out

Sunday
 Monday
 Tuesday
 Wednesday
 Thursday
 Friday
 Saturday
 Seven days are in a week
 I like to sing it proud
 Sunday
 Monday
 Tuesday
 Wednesday
 Thursday
 Friday
 Saturday
 I like to sing it again

Anexo 2: Pedido de contribuição dos pais nas agendas com as instruções de como fazer a atividade e essa tabela em anexo:

Student's name:	Class:				
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Breakfast					
Lunch					
Snack					
Dinner					

Anexo 3: Atividade de circular as comidas saudáveis.

NAME: _____ CLASS: _____

1. CIRCLE THE HEALTHY FOOD.





