



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI

**PRODUÇÃO ORAL E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS**

CAMPINA GRANDE - PB

2014

CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI

**PRODUÇÃO ORAL E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientadora: Professora Dra. Neide de Fátima Cesar da Cruz.

CAMPINA GRANDE - PB

2014



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2021.

Sumé - PB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

**PRODUÇÃO ORAL E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS
PARA CRIANÇAS**



Camila Brito Cavalcanti Capozzoli

Aluna do curso de Letras da UFCG



Neide de F.C. da Cruz

Professora do Curso de Letras da UFCG
Orientadora



Normando Brito de Almeida

Professor do Curso de Letras da UFCG
Examinador



Suênio Stevenson Tomaz da Silva

Professor do Curso de Letras da UFCG
Examinador

Campina Grande – PB
Abril de 2014

Aos meus avós e pais Arcelino (in memoriam)
e Espedita (in memoriam), por terem me
acolhido, criado e amado. A estes dedico este
trabalho com todo o meu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus avós e pais Arcelino e Espedita por sempre terem me incentivado e me ensinado a valorizar os estudos, por terem acreditado em mim e me acolhido como filha desde que nasci.

Agradeço ao meu marido Enzo por me incentivar, por também acreditar em mim, por me ajudar e por nunca me deixar desistir, mas me incentivar a continuar e a ir além.

Agradeço a minha tia Nida por ser como uma mãe e por cuidar do meu filho como uma verdadeira avó, para que eu pudesse frequentar as aulas e as orientações.

Agradeço a professora Neide por toda paciência, comprometimento e presteza nas orientações.

Agradeço a todos os professores e funcionários da Unidade Acadêmica de Letras que participaram da minha formação, contribuindo para o meu crescimento acadêmico.

E por último, mas não menos importante, agradeço a Deus por, em Cristo Jesus, ter guiado a minha vida e me conduzido até este momento debaixo da sua graça, pois sem Ele eu nada poderia fazer (Jo 15:5) e também “porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” (Rm 11:36)

RESUMO

O ensino de inglês para crianças tem sido bastante discutido nos nossos dias. Alguns autores chegam a afirmar que estamos vivenciando o ressurgimento dessa área e que há uma pressão para que a aprendizagem de línguas ocorra na infância, por acreditar-se que há uma facilidade em aprender um novo idioma durante esta fase da vida. Sendo a Língua Inglesa uma Língua Franca, se comunicar através dela tem ganhado cada vez mais importância nos nossos dias, uma vez que vivemos na era da globalização e os limites entre um país e outro se encurtaram. Analisamos através de um Livro Didático as atividades de Produção Oral procura desenvolver nas crianças a habilidade de se comunicar em inglês, fazendo proveito desta possível facilidade que as mesmas têm no aprendizado de uma Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças; Livro Didático; Atividades de Produção Oral.

ABSTRACT

Teaching English to children has been rather discussed nowadays. Some authors says that we are living a resurgence of this area and that there is a pressure for this learning occurs during the childhood, because they believe that there is an easiness in learning a new language in this stage of life. Being the English Language the Lingua Franca, communicate through it has won even more importance currently, once that we live in the globalization age and the limits between a country and another has become shorter. We analyzed from a textbook, oral production activities that seek to develop in the children the hability to communicate in English, utilizing this possible ease that they have in learning a Foreign Language.

Key-words: Teaching English to children; Textbook; Oral Production activities.

FIGURAS**PAG**

Figura 01	12
Figura 02	13
Figura 03	13
Figura 04	13
Figura 05	15
Figura 06	18
Figura 07	18
Figura 08	19
Figura 09	19
Figura 10	20
Figura 11	20
Figura 12	21
Figura 13	21
Figura 14	22
Figura 15	23
Figura 16	23
Figura 17	24

TABELAS**PAG**

Tabela 01	14
Tabela 02	16
Tabela 03	24

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	03
2.1 O ensino de língua estrangeira para crianças.....	03
2.1.1 A facilidade na aprendizagem de uma LE por crianças.....	03
2.1.2 Estratégias de ensino/aprendizagem de LE na infância.....	05
2.2 Produção oral e o ensino de inglês para crianças.....	06
2.2.1 Tipologia de atividades de produção oral.....	07
2.3 Livro didático de inglês.....	08
3. METODOLOGIA.....	11
3.1 Tipologia.....	11
3.2 Descrição do livro didático.....	11
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	13
4.1 Frequência de ocorrência das atividades de produção oral.....	13
4.2 Tipologia das atividades de PO do livro Fantastic!1.....	14
4.2.1 Atividades pré-comunicativas.....	15
4.2.1.1 Exemplos de atividades estruturais presentes no livro.....	16
4.2.1.2 Atividades quase-comunicativas presentes no livro.....	18
4.2.2 Atividades comunicativas.....	20
4.2.2.1 Atividades de comunicação funcional presentes no livro.....	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27

1. Introdução

Apesar de o ensino de Língua Inglesa ser adotado por escolas públicas e privadas do nosso país, ainda há muitas pessoas que, mesmo tendo estudado a Língua Inglesa (doravante LI) no ensino regular, procuram por cursos particulares de idiomas pelos mais variados motivos, sendo um deles o desejo e/ou necessidade de desenvolver a habilidade oral na Língua Estrangeira (doravante LE), ou seja, eles querem falar inglês.

Vivemos na era da globalização, onde os limites entre um país e outro se encurtaram. A internet tem possibilitado aos seus usuários a oportunidade de conhecer pessoas de diferentes nacionalidades e de se comunicar com elas. A possibilidade de viajar para o exterior tem motivado as pessoas a desejarem aprender o inglês para a comunicação (MENEZES, 2000).

No contexto da referida globalização, a comunicação oral tem se tornado bastante importante nos nossos dias e tem despertado alguns estudiosos para a questão do ensino de LE ainda na infância. Segundo Rocha (2008), existe uma pressão para que a aprendizagem de línguas ocorra ainda nessa fase da vida, uma vez que se acredita que as crianças aprendam uma nova língua com mais facilidade do que os adultos. Tal crença não vem do acaso, pois segundo Chomsky (1965) “as crianças têm uma disposição inata para aprender línguas, o chamado Dispositivo de Aquisição de Línguas (LanguageAcquisitionDevice/ LAD). Esse dispositivo contém universais que são encontrados em todas as línguas conhecidas (ordem das palavras em uma sentença, relações gramaticais como as existentes entre sujeito e objeto).” (CHOMSKY, 1965, apud FIGUEIRA, 2008)

A facilidade da aprendizagem de línguas por crianças não se limita apenas às estruturas das línguas, ela vai além. Também acredita-se que as crianças estão aptas a aprender a pronúncia das palavras da LE de forma perfeita, sem a influência do sotaque da língua materna. A esse respeito, O'Connor (1980) argumenta que as crianças de até dez anos podem aprender qualquer língua perfeitamente, independentemente de onde nasceram ou da nacionalidade dos seus pais. Após essa idade, diminui-se a capacidade de

imitar perfeitamente os sons de uma nova língua, então os adultos apresentam uma grande dificuldade em dominar a pronúncia de línguas estrangeiras.

Assim como O'Connor, Silva (1998) explica que, diferentemente dos adultos, a maioria das crianças expostas a uma segunda língua falarão esta língua sem qualquer sotaque.

A facilidade que as crianças têm no aprendizado de línguas estrangeiras e no desenvolvimento da habilidade oral, a importância que a comunicação oral na LI tem para os nossos dias, assim como o nosso próprio interesse pelo ensino de inglês para crianças, motivou-nos a realizar esta pesquisa.

Objetivo geral do presente trabalho consiste em compreender como um Livro Didático (doravante LD) elaborado para crianças tenciona desenvolver nesses aprendizes a habilidade de Produção Oral (doravante PO) em LI.

Com base no objetivo geral mencionado, objetivamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. O LD apresenta atividades de produção oral? Se sim, com que frequência de ocorrência?
2. Qual a tipologia das atividades de produção oral presentes no LD?

2. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica da presente pesquisa está dividida em três partes: o ensino de LI para crianças, produção oral e o livro didático. Descreveremos cada um delas separadamente.

2.1 O ensino de LE para crianças

2.1.1 A facilidade na aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças

O tema ensino e aprendizagem de LE para crianças tem ganhado bastante interesse nos dias atuais. Rocha (2008) aponta que muitos teóricos são levados a afirmar que vivenciamos hoje o ressurgimento dessa área. Exercendo o inglês o papel de Língua Franca, ou Língua Internacional, existe uma tendência para que seu aprendizado ocorra cada vez mais cedo.

Sendo assim, existe uma motivação para que o aprendizado de LI ocorra na infância, e isto está relacionado à ideia de que as crianças têm condições de aprender uma LE com mais facilidade do que os adultos. Então, se aprender na infância leva a um melhor resultado, é aconselhável começar esse ensino o mais cedo possível (LITTLEWOOD, 2004, p.501).

A discussão sobre a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira começou há muito tempo atrás. Segundo Littlewood (2004), no primeiro século d.c., um retórico romano chamado Quintilian discutiu sobre a melhor idade para o aprendizado de uma LE. O retórico era a favor de um começo precoce, porque, segundo ele, naturalmente nós retemos melhor o que aprendemos nos nossos anos tenros. Por volta de 400 d.c. Santo Agostinho defendeu o que se chama hoje de "motivação intrínseca", isto é, a crença de que a curiosidade livre, mais presente nas crianças, tem um efeito mais positivo do que o aprendizado por necessidade ou medo.

Com o passar do tempo, essas pressuposições a respeito do aprendizado de línguas na infância encontraria base científica na teoria inatista de Chomsky (1965), que afirma existir na criança uma predisposição inata para aprender línguas, o chamado Dispositivo de Aquisição de Línguas (Language

AcquisitionDevice/LAD). Esse dispositivo, presente apenas nos seres humanos, contém universais que são encontrados em todas as línguas e está separado das outras faculdades mentais responsáveis por outros tipos de atividades cognitivas, e é considerado pelos inatistas como o determinante principal da aquisição de línguas (FERREIRA, 2008, p.32).

A ideia de que existem tais universais linguísticos, também chamada de Gramática Universal (GU), é utilizada também na formulação da Hipótese do Período Crítico, que foi definido por Scovel (1988) como a noção de que a LE é melhor aprendida nos anos iniciais da infância e que após aproximadamente doze anos, todos nós teríamos maiores dificuldades de aprender uma nova língua.

Yokota (2005) explica que de acordo com as interpretações inatistas, o acesso ou não a Gramática Universal poderia explicar a dificuldade de aquisição de segunda língua na idade adulta, em contraposição à facilidade e naturalidade do bilinguismo infantil ou o bilinguismo sucessivo na infância ou adolescência. A autora afirma que a disponibilidade à GU não é tão óbvia na aquisição de segunda língua por adultos. Isso significa que a aquisição da LE depois da adolescência não é mais função da GU, mas um processo cognitivo, de aprendizagem de habilidades, o que explica julgamentos limitados de gramaticalidade e as fossilizações, que se caracterizam quando o aluno pára de desenvolver quando já está próximo de alcançar um bom nível de competência na LE, ou desenvolve muito bem algumas normas e outras não.

Tough (1991) discute sobre o sucesso no aprendizado de línguas alcançado por crianças, o que, segundo ele, aponta para a visão de que a infância é um excelente período para aprender línguas, lembrando a ideia da fase do período crítico. Para o autor, as crianças entre 3 e 7 anos que estão aprendendo uma segunda língua, apesar de terem domínio em falar a língua materna, ainda não conseguem perceber a língua como um sistema de regras que pode ser aprendido e aplicado, mesmo que elas estejam fazendo uso de muitas dessas regras intuitivamente. Outra característica do aprendizado de uma LE na infância apresentada por Tough é que as crianças não estão comprometidas em aprender uma segunda língua por alguma vantagem que isso possa trazer no futuro, o que nos remete a motivação intrínseca sugerida por Santo Agostinho mencionado anteriormente. Outro ponto sobre o

aprendizado de outra língua na infância é que este tem apenas a fala como o meio pelo qual isso se torna possível, uma vez que, geralmente, as crianças ainda não estão aptas a ler e escrever.

Destacamos também a facilidade que as crianças têm em reproduzir os sons da LE, sem a interferência do sotaque da língua materna. A explicação desse fenômeno ainda não foi totalmente definida, mas a vantagem pode estar no aparelho fonador da criança, que ainda está em desenvolvimento e não é tão rígido quanto o dos adultos. Silva (2005) afirma que na adolescência a capacidade das pessoas de articularem novos sons (de línguas estrangeiras) passa a ser reduzida e que a maioria das crianças expostas a uma segunda língua falará esta língua sem sotaque. Outro autor que cita esta característica das crianças é O'Connor (1980), quando explica que crianças com até dez anos de idade poderão aprender qualquer língua perfeitamente.

Mackey (1993, apud YOKOTA, 2005) defende que para produzir uma determinada língua com fluência, é necessário desenvolver automatismos, que se refletem, por exemplo, na realização adequada dos fonemas e na entonação. Para o autor, quanto mais velho o aprendiz, tanto menos flexibilidade existe para aprender novos automatismos.

2.1.2 Estratégias de ensino/aprendizagem de uma LE na infância

No ensino/aprendizagem de uma LI na infância, a imitação e a repetição exerce um papel importante nesse processo. Tough (1991) relembra que no passado as línguas eram aprendidas através da imitação e da repetição, porém com os estudos de Chomsky e outros sobre a teoria inatista, o papel dessas duas estratégias perderam a importância. Contudo, estudos recentes feitos com crianças têm levado a um re-exame do papel da imitação e repetição por crianças na fase de aquisição tanto da primeira como de uma segunda língua. Assim, as crianças imitam e repetem frases curtas que estão ligadas a determinados tipos de situação. Através da frequente imitação, tais frases são aprendidas e continuam a ser utilizadas como um todo não analisado, recebendo o nome *formulaic*.

Fillmore (1971, apud TOUGH, 1981) acredita que o *formulaic* é central para o desenvolvimento da língua em seus estágios iniciais, porém quando as

crianças estiverem produzindo a fala de forma criativa e estiverem reconhecendo as regras que estão por trás da fala intuitivamente, elas se tornam cada vez menos dependentes de se comunicarem através desta estratégia. Tough ainda acrescenta que estudos recentes de crianças aprendendo uma LE confirmaram que a imitação, repetição e o *formulaic* são as primeiras estratégias a serem utilizadas.

2.2 Produção Oral e o ensino de LI para crianças

A PO é uma das quatro habilidades desenvolvidas durante o processo de aprendizagem de LI, porém pouco foco é dado a ela. Bygate (1981) considera a PO uma habilidade menosprezada e que provavelmente isso aconteça pelo fato de quase todos nós podemos falar, o que faz as pessoas pensarem que esta é uma habilidade garantida. Outro fator apontado por Bygate, que colabora para essa desvalorização da PO, é que essa é uma forma popular de expressão, que usa registros coloquiais e sem prestígio; segundo ele, as habilidades literárias são mais valorizadas.

O referido autor defende a valorização dessa habilidade, argumentando que alunos precisam estar preparados para falar com confiança a fim de realizar boa parte de suas interações, e ainda que essa é a habilidade pela qual eles são mais julgados, daí a necessidade de prepararmos os alunos a estarem aptos a usarem a LI, também através da fala.

O que acontece quando falamos de PO no ensino de inglês para crianças? Slaven (1981) apresenta uma pequena definição do que estaria envolvido em atividades de PO destinadas ao público infantil. Ele argumenta que falar é algo que as crianças precisam de pouco incentivo para fazer. Apesar disso, dificuldades podem aparecer quando tentamos promover a PO na LI, por isso, quando as atividades envolvem apenas PO, as crianças precisam de um comando razoável do inglês para verbalizar o que podem ser ideias complexas. Mas quando a atividade de PO envolve atividade física, os gestos e expressões podem superar as dificuldades no uso da língua.

Para preparar as crianças a desenvolverem a habilidade de PO, o *roleplay* é bastante válido. Segundo Slaven (1981) esse tipo de atividade não tem o objetivo de ensinar vocabulário novo, mas permite que as crianças

pratiquem o vocabulário que elas já aprenderam. As músicas também são bem vindas nesse processo, pois ao memorizarem as letras das músicas, as crianças têm acesso a partes da língua que podem ser incorporados no uso que elas fazem da mesma.

2.2.1 Tipologia de atividades de produção oral

No que diz respeito à tipologia das atividades de PO, lançamos mão da definição de Littewood (1981, apud BYGATE, 1987), que define as atividades de PO em dois tipos principais: atividade pré-comunicativa e atividade comunicativa.

A atividade pré-comunicativa é o tipo de atividade considerada como preparatória para o segundo tipo, a atividade comunicativa. Atividades desse tipo trazem elementos ou habilidades que compõem a habilidade comunicativa de forma isolada, assim o aluno pode praticá-las separadamente. O objetivo consiste na preparação do aluno através da prática do uso de uma linguagem aceitável, com uma certa fluência, sem estar de fato se comunicando.

Por sua vez, a atividade comunicativa demanda o uso do conhecimento e habilidade adquirida pelo aluno na atividade pré-comunicativa em uma atividade que exige comunicação de sentidos, o que o autor chama de *whole-task practice*(prática da tarefa completa).

Apresentados os dois principais tipos de atividades de PO, abordaremos agora sobre os quatro subtipos referentes a eles.

As atividades pré-comunicativas são divididas em dois tipos de exercícios. O primeiro é o exercício estrutural, que tem foco nos aspectos gramaticais e em como elementos linguísticos podem ser combinados. O segundo é o exercício quase-comunicativo, com a presença de *drills* e a prática de pequenos trechos, parecidos com diálogos.

O exercício quase-comunicativo ajuda os alunos a relacionarem formas e estruturas a três tipos de sentido comunicado em frases/sentenças:

1. Função comunicativa: Como usar interrogativas para fazer perguntas, sugestões, pedidos, ou convites; como pedir desculpas ou reclamar.
2. Sentido específico: usar a língua para transmitir uma informação real, fatos reais, ou a real opinião do aluno.

3. Contexto social: pode ser uma conversa educada, planejar um passeio trocar opiniões, fazer e aceitar convites. (BYGATE, 1987, p.62)

Para Littlewood (op. cit. p.63), *drills* e diálogos podem ser combinados para promover uma ponte de ligação, que vai desde o exercício formal até a comunicação efetiva.

Por sua vez, as atividades comunicativas também estão subdivididas em dois tipos de exercícios: exercício de comunicação funcional e exercício de interação social.

Os exercícios de comunicação funcional são realizados com o objetivo de fazer com que os alunos façam uso do que eles já conhecem da língua e se comuniquem de forma efetiva. Nesse caso, o aluno é avaliado pela forma como lidou com as exigências comunicativas da situação imediata, ou seja, os alunos precisam superar a lacuna de informação ou resolver um problema, caminhando para uma solução definitiva ou decisão em direção a uma resposta correta (LITTLEWOOD, 1981:20 apud BYGATE, 1987).

Os exercícios de interação social se diferem do primeiro tipo de exercício por terem um contexto social definido, com isso, o aluno não é apenas avaliado pela eficácia no uso da língua, mas também pela aceitação social das formas utilizadas por eles.

2.3 Livro Didático de Inglês

Segundo Ramos (2009), por muitas vezes, o LD fornece conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula, ou, em muitos casos, moldam o que deve acontecer na sala de aula. A autora ainda acrescenta que o LD também pode ser utilizado como uma forma de auxílio para o professor em suas tomadas de decisões e em suas ações em sala de aula, e aponta para a variedade de visões que autores diferentes têm a respeito deste material.

Por sua vez, Dias (2009) pontua que para grande parte dos alunos e professores, o LD é um material essencial, pois através dele as interlocuções professor/aluno e conteúdo disciplinar serão estabelecidos, tornando-se, assim,

um elemento-chave nas práticas escolares para a aprendizagem de LI, exercendo grande influência no que se ensina e como se ensina.

Ramos & Roselli (2009) também abordam o tema sobre LD no ensino de LI para crianças. As autoras afirmam que há LDs distintos, e que tais LDs se diferenciam na visão sobre ensino-aprendizagem, na linguagem, nos propósitos e no público-alvo. Há também aqueles que são produzidos para atender ao mercado mundial, ou seja, podem ser usados em qualquer país e apresentam um único país de LI como modelo. Segundo as autoras, este tipo de material representa a maioria dos LDs utilizados no ensino de LE.

Richards (2002) acredita que o LD pode ser a única fonte de contato com a língua estrangeira para muitos alunos e também uma ferramenta de apoio para os professores. Porém, não deixa de apontar algumas desvantagens no uso desse material: os LDs não contêm linguagem autêntica, seu conteúdo apresenta distorções e não atende a necessidade dos alunos.

As desvantagens no uso do LD também são mencionadas por Ramos (2009), quando faz referência aos argumentos de Tomlinson (2001, p.67) a respeito do LD, em parte defendendo-o e em parte criticando-o. A autora menciona que para Tomlinson (2001), o LD é a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos, auxilia na consistência e continuidade do curso, ajuda o professor a preparar a aula, entre outros. Porém, é superficial, reduz os itens linguísticos que abrange, por não conseguir cobrir a diversidade de necessidades de todos os usuários, acaba por reduzir as experiências de linguagem, além de impor a uniformidade de *syllabus* e de abordagem, limitando a iniciativa e o poder dos professores.

Ramos (2009) ainda acrescenta aos argumentos de Tomlinson (2001), que o LD não é neutro, pois conforme Celani (2005), esses materiais estão intimamente ligados aos métodos de ensino. Sendo assim, a autora alerta para a adoção “cega” do LD.

Cunningsworth (1984) defende o uso do LD, afirmando que é raro encontrar um professor que, em maior ou menor grau, não faça uso do LD, e isso não é surpreendente, pois produzir material original é um processo difícil, demorado e não seria econômico para o professor gastar muitas horas se esforçando para criar enormes quantidades de “material produzido individualmente” (RAMOS, 2005).

Ao defender o LD, Ramos (2009) acrescenta que Cunningsworth (1984) mostra-se cauteloso à sua adoção, afirmando que o professor precisa saber selecioná-lo e usá-lo de maneira adequada, e sempre deve manter os objetivos e necessidades dos alunos como um dos critérios norteadores para a sua seleção.

Percebemos que o professor deve fazer uma seleção, uma avaliação do material didático que usa em sala de aula de língua inglesa, principalmente para crianças, uma vez que este material deve estar de acordo com a faixa etária desse determinado público.

Ramos & Roselli (2005) também mencionam Cunningsworth (1995) ao falarem sobre avaliação do LD, mostrando os dois modelos de avaliação apresentados por ele. O primeiro modelo é chamado de *visão geral impressionista*. Este modelo possibilita ao professor uma visão introdutória geral do livro, deixando de lado a localização de omissões relevantes, os pontos fracos do material, além de não assegurar uma combinação com o conteúdo do material e os requisitos da situação de ensino e aprendizagem.

O outro modelo é chamado *avaliação em profundidade*, no qual além de se observar o óbvio, avalia como os itens específicos são trabalhados e faz-se uma relação com a necessidade dos alunos, além de analisar como os diferentes aspectos da linguagem são trabalhados.

Hutchinson e Waters (1987, apud RAMOS & ROSELLI,2005) ainda apontam que é necessário abordar as propostas do material, ou seja, se as unidades e atividades cumprem a proposta/objetivos propostos no LD.

3. Metodologia

3.1 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como sendo bibliográfica, uma vez que analisaremos atividades de produção oral propostas por um LD de LI para crianças. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida através de material previamente elaborado. É o caso, portanto, do LD selecionado para a presente pesquisa.

3.2 Descrição do LD

A pesquisa teve como objeto de estudo o volume 01 do livro da coleção Fantastic! da editora MacMillan. A coleção foi desenvolvida para crianças de 6 a 10 anos. O Fantastic!1 foi elaborado por três autores, Nick Beare, Jane Revell e Carol Skinner e teve a primeira publicação em 2005.

O LD é composto por 10 unidades e 4 seções a parte chamadas *Reading Time*. Tais seções não foram utilizadas na análise desta pesquisa, por ter como foco principal a leitura e por não estar inserida nas unidades. Cada unidade do livro é composta por 8 lições e cada lição contém entre 3 a 4 atividades.

A categorização das atividades como atividades de fala, escuta, leitura e escrita foi feita a partir do enunciado de cada uma delas. Por exemplo, consideramos como atividades de leitura aquelas que trazem no enunciado a palavra “read”, como vemos na Figura 01:

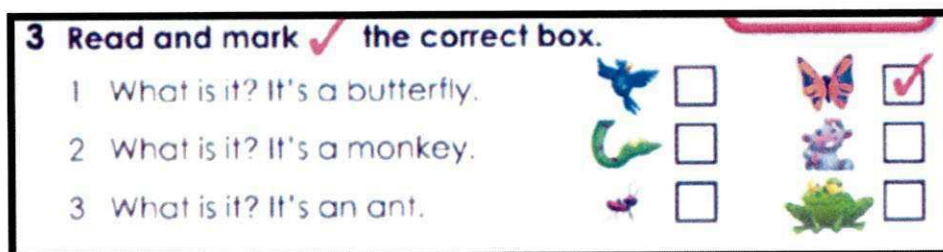


Figura 01

As atividades de escrita são aquelas que têm o comando “write”, como apresentado na Figura 02:

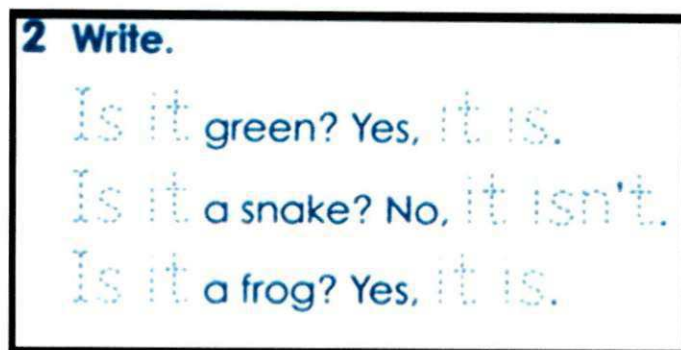


Figura 02

As atividades de escuta aparecem com o comando "listen", como ilustrado na figura 03:

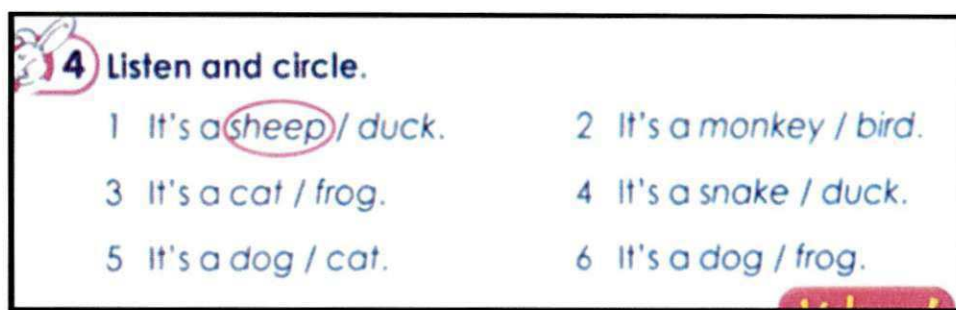


Figura 03

As atividades de PO, por sua vez, foram caracterizadas de forma diferente. Além do nome "say" presente no enunciado, consideramos também qualquer atividade que exigisse o uso da fala, onde era necessária uma PO por parte do aluno, podendo ser tanto uma simples repetição, como também uma produção criativa de fala, como mostra a figura 04:



Figura 04

4. Análise dos dados

A análise será dividida em duas partes, seguindo as duas perguntas de pesquisa propostas:

1. O LD apresenta atividades de produção oral? Se sim, com que frequência de ocorrência?
2. Qual a tipologia das atividades de produção oral presentes no LD?

4.1 Frequência de ocorrência das atividades de PO

O primeiro aspecto a ser observado na presente análise é a recorrência das atividades de PO do LD Fantastic! 1 ao longo das 10 unidades presentes no mesmo, bem como a recorrência das atividades envolvendo escuta, escrita e leitura. O resultado encontra-se na Tabela 01

Recorrência das atividades					
UNIDADE	LEITURA	ESCRITA	ESCUA	FALA	TOTAL
1	9	5	11	15	40
2	8	4	12	15	39
3	8	5	10	15	38
4	8	6	11	14	39
5	8	6	10	12	36
6	9	3	11	15	38
7	7	5	11	15	38
8	8	8	11	14	41
9	7	8	10	14	40
10	7	4	10	12	43
TOTAL	79	54	107	141	392

Tabela 01

Como mostra a Tabela 01, um total de 392 atividades foram analisadas e classificadas como atividades de PO, escuta, leitura ou escrita. Entre as 392 atividades analisadas, 141 são atividades de PO; 107 são de escuta; 79 são atividades de leitura e 54 são caracterizadas como atividades de escrita.

A Figura 05 ilustra em porcentagem das atividades encontradas no LD. As atividades de fala correspondem a 37%, as de escuta correspondem a 28%, as atividades de leitura correspondem a 21% e as de escrita a 4%.

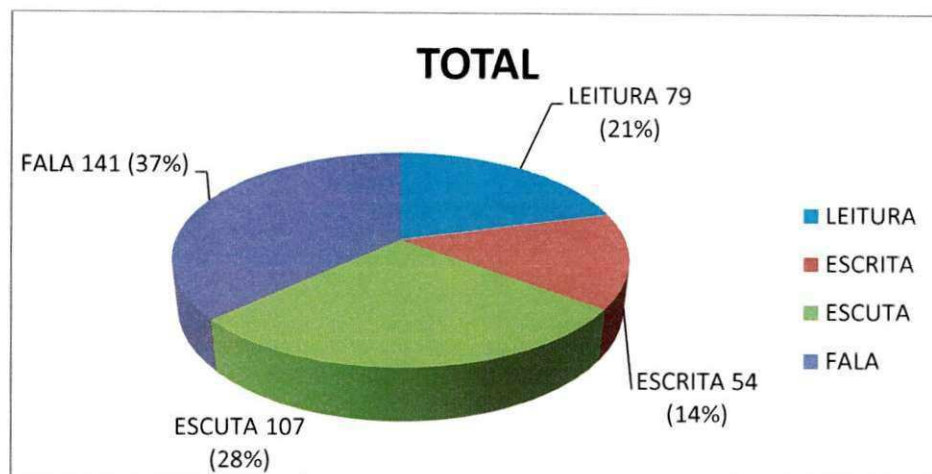


Figura 05

Sendo assim, podemos observar que as atividades de PO aparecem em primeiro lugar, como a atividade de maior ocorrência. Em segundo lugar temos as atividades de escuta, em terceiro as de leitura e em quarto e último as atividades de escrita.

Não encontramos justificativas no LD e nem no manual do professor para uma maior recorrência das atividades envolvendo PO e escuta em detrimento das de leitura e escrita. Mas, de acordo com Tough (1991), podemos inferir que talvez isso aconteça pelo fato de várias crianças ainda não terem o domínio da leitura e da escrita, o que transforma a fala como o principal meio de ensino/aprendizado de uma LE para crianças.

4.2 Tipologia das atividades de PO do livro Fantástico! 1

Segundo a tipologia de Littlewood, apresentada na Fundamentação Teórica (p.8), classificamos as atividades de PO em dois grandes grupos, atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas. Dentro das atividades pré-comunicativas, existem dois tipos de atividades: as estruturais e as atividades quase-comunicativas. Por sua vez, inserido nas atividades

comunicativas estão as atividades de comunicação funcional e as atividades de interação social.

Vejam na Tabela 02 a distribuição das 141 atividades de PO presentes no LD, dentro da classificação supracitada.

Tipologia de Littlewood das atividades de PO			
Atividades pré-comunicativas		Atividades comunicativas	
Atividades estruturais	Atividades quase-comunicativas	Atividades de comunicação funcional	Atividades de interação social
48	76	17	0
TOTAL: 124		TOTAL: 17	

Tabela 02

Através da Tabela 02, podemos observar que as atividades pré-comunicativas apresentam maior ocorrência, em relação às atividades comunicativas. As atividades quase-comunicativas aparecem em maior frequência, com 76 atividades classificadas nessa tipologia. A segunda maior ocorrência é da atividade estrutural, com um número de 48 atividades encontradas nesse tipo. Em seguida, as atividades do tipo comunicativa, onde apenas as atividades de comunicação funcional aparecem no LD, contabilizando 17 atividades. As atividades de interação social não aparecem no livro analisado.

Descreveremos, a seguir, cada uma dessas atividades separadamente.

4.2.1 Atividades pré-comunicativas

A atividade pré-comunicativa, já discutida anteriormente na Fundamentação Teórica, prepara o aluno para uma atividade comunicativa de fato. Isso é feito através do isolamento de elementos específicos que compõem a habilidade comunicativa, dando ao aluno a oportunidade de praticá-los separadamente.

Dentro dessa tipologia, encontramos dois tipos de atividades: o estrutural e o quase-comunicativo. O foco das atividades estruturais está voltado para o sistema gramatical e em como itens linguísticos podem ser combinados.

Já a atividade quase-comunicativa tem o objetivo de ajudar o aluno a relacionar formas e estruturas à função comunicativa, sentidos específicos e ao contexto social.

4.2.1.1 Exemplo de atividades estruturais presente no livro

Selecionamos duas atividades do livro¹, inseridas na unidade 2, para exemplificar as atividades do tipo estrutural². A primeira é a música "What color is it?" na qual ocorre a repetição da seguinte estrutura:

Is it (nome de uma cor)?

No, it isn't. It is (nome de uma cor).


It's a (nome de um animal).

Como mostrado anteriormente na Fundamentação Teórica (p.8), segundo Slaven (1981), uma vez memorizada, a linguagem da música passa a incorporar o vocabulário das crianças. Neste caso, os alunos praticam isoladamente como fazer perguntas utilizando o verbo *be* (Is it green?), bem como dar respostas negativas (No, it isn't.) e fazer afirmações (It's brown. / It's a kangaroo!).


Apresentamos na Figura 06, a seguir, a música supracitada, onde facilmente se observa a repetição das estruturas anteriormente mencionadas.


¹Entendemos que duas atividades são suficientes, considerando o escopo do presente trabalho.



²Todas as atividades do livro seguem o mesmo formato, e o critério para a seleção das mesmas foi aleatório.

 **2 Listen and read. Then sing.**

What Color Is It?

Is it green? Is it blue?
No, it isn't. It's .
It's a kangaroo!

Is it yellow? Is it red?
No, it isn't. It's .
It's a monkey in bed!

Is it red? Is it blue?
No, it's  and .
It's a cow! Moo, moo!

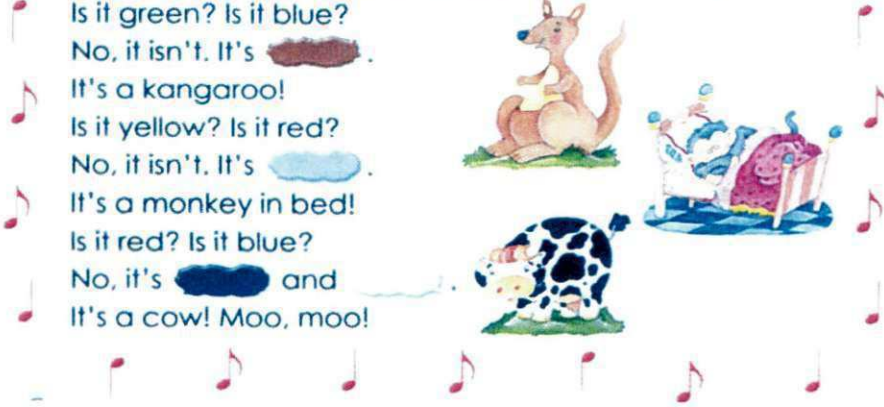



Figura 06

Na Figura 07 está a instrução do manual do professor, explicando como trabalhar a música em sala com os alunos. Podemos perceber que há uma ênfase na repetição das estruturas, as crianças repetem a letra por, no mínimo, três vezes.

 **2 Elicit color and animal words for the pictures. Read the song to the students. Pause before the color spots and elicit the colors. Read the complete song with the students chorally.**

Play the song. The students listen and read.
Play the song again and sing it with the students.

Figura 07

Também podemos inferir, através da repetição indicada no manual do professor, que além de um processo de memorização das estruturas, há também uma preocupação com a pronúncia, uma vez que os alunos realizam a leitura em voz alta e cantam somente após ouvirem o modelo do professor e o modelo do áudio.

A segunda atividade estrutural que apresentamos como exemplo também se encontra na unidade dois e vem após a música mostrada anteriormente. Nesta atividade, observamos o uso de duas palavras (*blue* e *kangaroo*), com o objetivo de praticar isoladamente a vogal /u:/ longa, como ilustra a Figura 08.



Figura 08

O foco no som /u:/ longo e em como ele aparece nas duas palavras utilizadas como exemplo, permite que o aluno pratique a vogal longa isoladamente. Com isso, as crianças têm a oportunidade de mais tarde produzi-lo com uma fluência razoável, em uma atividade comunicativa. A Figura 09 apresenta a instrução presente no manual do professor.



FIGURA 09

4.2.1.2 Atividades quase-comunicativas presentes no livro

Como exemplos de atividades quase-comunicativas presentes no livro analisado, também apresentamos duas da segunda unidade. A primeira, representada pela Figura 10, se refere a um diálogo de poucas linhas, onde há a repetição da estrutura "*What is it?*". O diálogo se passa numa espécie de zoológico, onde os dragões Dizzy e Dotty, vindos de outro planeta, estão observando os animais com seus amigos humanos e fazem a pergunta "What

is it?". Os amigos respondem dizendo os nomes dos animais que os dragões ainda não conhecem.

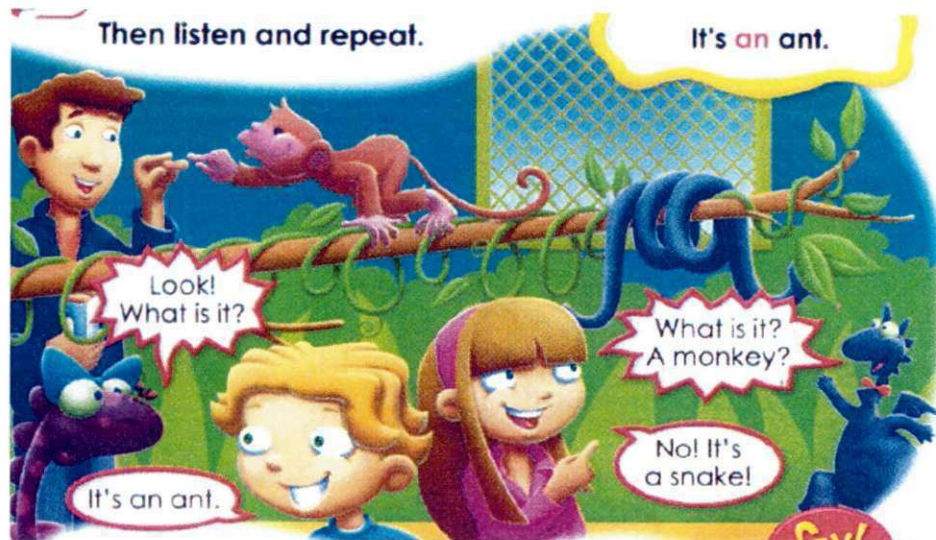


Figura 10

No manual do professor apresentado na Figura 11, observamos que a instrução para essa atividade é que os alunos ouçam o áudio e depois pratiquem lendo em voz alta. Mostra-se aqui, mais uma vez, que os alunos primeiro escutam um modelo, nesse caso o áudio, e depois reproduzem.

11 Play the audio CD while the students listen and read. Play the audio CD again. Have students read aloud chorally after each speaker.

Figura 11

Podemos inferir, com base no primeiro exemplo mostrado, que, apesar de não ser mencionado no LD, existe um foco na imitação do áudio utilizado que serve como modelo para as falas do diálogo, uma vez que os alunos primeiro escutam, para depois repetirem.

O segundo exemplo se refere a uma atividade de drill, onde os alunos fazem perguntas usando a estrutura *what is it?*, e respondem usando *it's a*

(*nome do animal*). A variação na produção do *drill* acontece quando o aluno muda o nome do animal, de acordo com o que o seu colega está apontando enquanto faz a pergunta.

As estruturas que deverão ser utilizadas pelas crianças estão presentes na instrução da atividade no livro do aluno, como ilustra a Figura 12, servindo de modelo para a estrutura que será utilizada durante a atividade.

4 Look at the picture. Ask and answer.

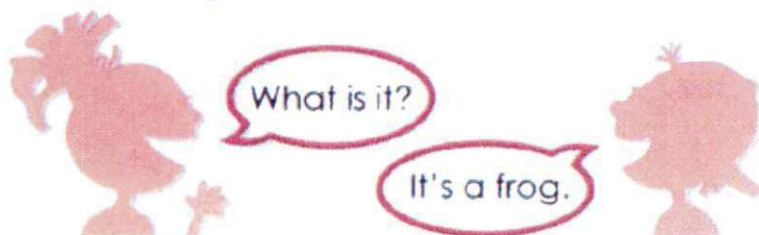


FIGURA 12

A Figura 13 apresenta a instrução no manual do professor, que sugere uma preparação para a atividade, onde o professor pratica a mesma estrutura com os alunos algumas vezes, antes deles começarem a atividade.

4 Point to an ant in the picture. Say *What is it?* Elicit *It's an ant.* Repeat with the other animals. Have students practice the question and answers in pairs.

FIGURA 13

4.2.2 Atividades comunicativas

As atividades comunicativas, como mencionado anteriormente na Fundamentação Teórica (p.9), são de dois tipos: atividades de comunicação funcional e atividades de interação social.

Atividades de comunicação funcional têm o objetivo de fazer com que os alunos usem o que eles já conhecem da LE e troquem informações de

forma mais efetiva possível, ou seja, os alunos têm que resolver um problema ou superar um *information gap*, ou seja, uma lacuna de informação.

Por sua vez, as atividades de interação social apresentam o mesmo objetivo, porém com uma diferença, nesse caso temos um contexto social bem definido.

4.2.2.1 Atividades de comunicação funcional presentes no livro

Dois exemplos de atividades de comunicação funcional também foram encontrados na segunda unidade do livro. A primeira, representada na Figura 14, é um jogo onde os alunos devem adivinhar qual o animal que o colega está apontando e, para isso, deve fazer perguntas até conseguir a resposta.

As perguntas são feitas com a estrutura “Is it (color)?” e “Is it (animal)”, o outro aluno deve responder com “Yes, it is./ No, it isn’t”.



Figura 14

Tais estruturas são trabalhadas previamente, como poderemos ver no manual do professor na Figura 15.

Continue the lesson

1 Play the audio CD. Have students listen and read. Play the audio CD again. The students listen and repeat. Point to the animals and ask *Is it ... ?* questions: *Is it a monkey?*, *Is it red?*, etc. Elicit the answers (*Yes, it is./No it isn't.*)

Call one student to the front. Ask the student to point to an animal in the Student's Book and show it to the class, without letting you see. Guess the animal with *Is it ... ?* questions. Divide the class into pairs. Have students take turns guessing animals.

Figura 15

Ao participar do jogo, os alunos escolhem as perguntas que farão utilizando a estrutura aprendida, para descobrir que animal o seu colega está apontando. Podemos considerar como um *information gap*, característico das atividades comunicativas, uma vez que o aluno de olhos vendados não sabe que animal o seu colega irá escolher. Além disso, as crianças fazem as próprias escolhas das perguntas e das respostas que serão dadas, já que ao começarem o jogo não mais haverá uma fala pré-produzida, mas eles produzirão a própria fala a partir das estruturas já aprendidas e revisadas na preparação para a atividade.

Por último, a segunda atividade analisada que corresponde à tipologia atividade de comunicação funcional, encontra-se na unidade dois, ilustrada na Figura 16.

3 Ask and answer.



Figura 16

Os alunos desenham uma casa de borboleta (butterfly house) e em seguida apresentam seus desenhos ao colega. Eles devem fazer perguntas sobre os desenhos um do outro e respondê-las.

Esta atividade pode ser considerada uma atividade comunicativa por permitir que os alunos utilizem o vocabulário e estrutura aprendidos nos exercícios pré-comunicativos, para colocá-los em prática enquanto apresentam o desenho produzido por eles ao colega. Tais desenhos contêm informações específicas, como as cores e os objetos desenhados pela criança, que deverão ser comunicados por elas ao colega.

Na Figura 17 apresentamos a instrução do exercício no manual do professor, que indica a prática de perguntas e respostas.

3 Call individual students with their butterfly houses to the front. Ask *What color is your butterfly?* Elicit the answer from the student. Choose other pairs of students and practice the question and answer.

FIGURA 17

A Tabela 03, a seguir, sumariza as atividades selecionadas na unidade 2 do LD e apresentadas na análise.

Atividades coletadas da unidade 2 do livro Fantastic!			
Tipologia das atividades	Atividades pré-comunicativas		Atividades comunicativas
	Atividades estruturais	Atividades quase-comunicativa	Atividade de comunicação funcional
Título das atividades	1-Listen and read. Then sing. (Figura 01) 2-Listen and say. (Figura 03)	1-Listen and read. Then listen and repeat. (Figura 05) 2. Look at the picture. Ask and answer. (Figura 07)	1- Listen and read. Then play the game. (Figura 09) 2-Ask and answer (Figura 11)

Tabela 03

A Tabela 03 mostra a tipologia das atividades e os seus títulos. As duas atividades estruturais usadas como exemplo nesta análise têm como título: “Listen and read. Then sing.” e “Listen and say”.

As atividades consideradas quase-comunicativas apresentadas na presente análise têm por título: “Listen and read. Then listen and repeat.” E “Look at the picture. Ask and answer”.

Como exemplo de atividades de comunicação funcional, foram utilizadas as atividades que tinham como título “Listen and read. Then play the game.” e “Ask and answer.”

5. Considerações finais

Esta pesquisa tencionou responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. O LD apresenta atividades de produção oral? Se sim, com que frequência de ocorrência?
2. Qual a tipologia das atividades de produção oral presentes no LD?

Com esta finalidade, utilizamos o livro *Fantastic!*¹ da editora MacMillan, elaborado para atender o público infantil de idade entre 6 a 10 anos.

Identificamos através da análise das atividades presentes no livro em questão uma recorrência maior das atividades de PO em detrimento das de escuta, leitura e escrita. Percebemos também que, quanto à tipologia, segundo a tipologia proposta por Littlewood (1981), estão presentes 124 atividades pré-comunicativas, das quais 48 são classificadas como atividades estruturais e 76 como atividades quase-comunicativas. No que diz respeito às atividades comunicativas, 17 atividades estão classificadas dentro dessa categoria, sendo todas elas atividades de comunicação funcional, não havendo ocorrência de atividades de interação social.

Um dos motivos que nos levou a essa pesquisa foi interesse sobre o LD de inglês feito para crianças, se este apresenta atividades de PO que fazem proveito da possível facilidade que as crianças têm no aprendizado de uma LE.

Com isso, os resultados da pesquisa apontam para uma predominância das atividades de PO e de escuta, havendo assim um aproveitamento da habilidade que as crianças têm em reproduzir os sons da LI, pois como mostrado na análise, as crianças estão sempre seguindo um modelo, seja o áudio, seja o professor, antes de produzir oralmente determinadas palavras ou estruturas.

Observamos também o uso das estratégias de imitação, repetição e *formulaic* que, de acordo com Tough(1991) são de grande importância no processo de aprendizagem de uma LE na infância.

Concluimos então que o LD analisado estimula a facilidade que crianças podem ter para aprender línguas, e desenvolve nelas a habilidade de PO através de atividades que as preparam para a comunicação em inglês.

Sendo assim, consideramos que a presente pesquisa é relevante para professores de LE que tenham interesse no ensino de inglês para crianças, pois através dela tais professores podem conhecer e avaliar atividades que tenham como objetivo principal desenvolver, e até mesmo estimular, a PO de LI em crianças.

Um possível desdobramento da presente pesquisa, que poderia ser realizado futuramente, seria investigar como os professores que utilizam o LD analisado aplicam as atividades de PO em sala de aula.

6. Referências bibliográficas

- BYGATE, M. Speaking – Oxford University Press, 1987.
- DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Dias, Reinildes&Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs.) et. al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-221.
- FIGUEIRA, C. D. S. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. In: **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexão para professores e formadores**. Rocha, CláudiaHilsdorf. & BASSO, Edcleia Aparecida. (org.) et. al. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 35-61.
- LITTLEWOOD, W. Second Language Learning. In: **The handbook of applied linguistics**. Davis, Alan. ELDER, Catherine. (org.) et. al. Oxford, 2004. P. 501 – 524.
- O'CONNOR, J.D. Better English Pronunciation – 2nd ed – Cambridge University Press, 1980. P.01.
- PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira *Vertentes*. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29
- RAMOS, R. C. G. & ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Dias, Reinildes&Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs.) et. al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 63-84.
- RIXON, S. The role of fun and games activities in teaching young learners. In: **Teaching English to Children From Practice to Principle**. et. al. Collins, ELT, London, 1991.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexão para professores e formadores**. Rocha, CláudiaHilsdorf. & BASSO, Edcleia Aparecida. (orgs.) et. al. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 15-31.
- SILVA, T. C. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios / 8 ed. – São Paulo: Contexto, 2005. P.25
- SLAVEN G. & SLAVEN A. 'Ali, are you a boy or a monster' Drama as an English teaching aid with primary age children. In: **Teaching English to Children From Practice to Principle**. et. al. Collins, ELT, London, 1991.
- YOKOTA, R. Aquisição/ aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: **Ensino – aprendizagem de línguas: reflexão e prática**. Bruno, F. C. (org.) et. al. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 11-21.