

**LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS**

**Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:  
fazer pedagógico e formação docente**

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO**

**2009**

Santos, Leandra Ines Seganfredo.

Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente / Leandra Ines Seganfredo Santos. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2009.

274 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa - Estudo ensino. 2. Língua inglesa - Formação de professores. 3. Professores de inglês - Formação. 3. Ensino fundamental. I. Benedetti, Ana Mariza. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU - 811.111:371.13

**LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS**

**Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:  
fazer pedagógico e formação docente**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada)  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

**BANCA EXAMINADORA**

**Membros titulares**

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (Orientadora)  
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos  
(Universidade Federal de Viçosa - UFV-MG)

Profa. Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson  
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão  
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Solange Aranha  
(UNESP – São José do Rio Preto)

**Suplentes**

Profa. Dra. Heliana Ribeiro de Mello  
(Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)

Profa. Dra. Solange Maria de Barros Ibarra-Papa  
(Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT)

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari  
(UNESP - São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto, 16 de novembro de 2009.

The LORD is my shepherd; I shall not want. He maketh me to lie down in green pastures; He leadeth me beside the still waters. He restoreth my soul; He leadeth me in the paths of righteousness for His name's sake. Yea, though I walk through the valley of the shadow of death, I will fear no evil; for Thou art with me; Thy rod and Thy staff, they comfort me.

Psalm 23 (21<sup>st</sup> Century King James Version, 1995)

Esta tese é dedicada ao Durval, Wesley Nenrod  
e Ângela Catarina, meus grandes amores.

## MEUS AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador, pelo dom da vida e sabedoria.

Aos amados: meu esposo Durval e meus filhos Wesley Nenrod e Ângela Catarina pela compreensão e amparo incondicionais.

Aos meus pais que sempre incentivaram meu crescimento pessoal e profissional e me proporcionaram condições dignas de vida, estudo e trabalho.

À Igreja Presbiteriana Independente, em especial às congregações de Sinop e São José do Rio Preto, pelas orações e cuidado com nossa família.

Aos familiares que sempre me ajudaram em todos os momentos de minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, por ter acolhido meu projeto de pesquisa, ter sido tão paciente, solícita e humilde para compartilhar seus conhecimentos implícitos em preciosas sugestões, quer seja presencial ou virtualmente.

Às professoras Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson e Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão que aceitaram gentilmente o convite para participar da banca de qualificação e contribuir com leituras críticas e sugestões. Carinhosamente, agradeço à professora-amiga Ana Antônia, por me incentivar sempre, de forma tão presente e sincera, e ensinar os caminhos de ser pesquisadora.

Às professoras Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos e Dra. Solange Aranha, pela participação na banca de defesa.

À amiga professora Dra. Marieta Prata de Lima Dias pelo apoio, sugestões e encaminhamentos valiosíssimos e encorajadores desde as ideias iniciais para elaboração do projeto até a revisão final do texto.

À professora e colega de trabalho Meloca, por ter-me 'alfabetizado' em LI e a todos os professores que tive o prazer de ter ao longo de minha vida escolar, cujas indicações de leituras e discussões me ajudaram a construir uma carreira profissional e acadêmica sólida.

Aos professores da UNESP, por me auxiliarem na trajetória pelos caminhos da Linguística Aplicada.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade onde o estudo foi realizado, pelo apoio ao longo do trabalho.

Aos colegas de trabalho da UNEMAT, pelo incentivo e ajuda para que pudesse conciliar trabalho e estudo.

A todos meus colegas do IBILCE, pelo companheirismo.

À professora Dra. Luzia Aparecida Oliva dos Santos, dona Laudelina e senhor Gideoni que me acolheram carinhosamente durante o cumprimento dos créditos em disciplinas em São José do Rio Preto, esmerando-se para que a ausência de meus amados fosse minimizada.

Às docentes participantes do Projeto NEPALI, Analu, Coralina, Nati, Verdade e Tuchi, pois sem suas preciosas colaborações e abertura de respectivas salas de aula o estudo não poderia ser desenvolvido. Obrigada pelo companheirismo e dedicação.

Aos demais parentes, amigos, colegas e professores, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização da pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a desenvolver o estudo.

## RESUMO

Ao atentar para a expansão da oferta de Língua Estrangeira (neste caso, a Língua Inglesa) para crianças – como ferramenta de inclusão que lhes possibilita ampliar conhecimentos e ter igualdade de oportunidades para interagir na sociedade contemporânea –, este trabalho objetiva descrever e discutir conhecimentos necessários à formação docente para atuar com LI em anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas. É um estudo qualitativo de cunho etnográfico, realizado com cinco docentes de LI que lecionam em anos iniciais e são integrantes do Projeto NEPALI (Núcleo de Estudos de Professores de Artes e Língua Inglesa) da rede municipal de ensino de um município mato-grossense. Para desenvolver a investigação, utilizaram-se diferentes instrumentos: questionários, entrevistas, observação participante, *logs*, análise de documentos, anotações de campo e sessões reflexivas gravadas em vídeo. Tenciona-se descrever como se caracteriza a prática pedagógica do docente de LI em anos iniciais do EF (primeiro e quinto anos), no contexto pesquisado, e como ocorre a interação dos aspectos sócio-contextuais no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, também, saber como docentes com diferentes formações lidam com questões linguísticas, teórico-metodológicas e socioculturais presentes neste processo e o tipo de formação requerida. Para tanto, o arcabouço teórico é constituído por pressupostos voltados à importância da linguagem como ferramenta de uso significativo e à aprendizagem construída no social, em uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991, 1993, 2001), bem como por estudos que discutem as especificidades da criança como aprendiz de línguas, quanto à idade, contexto, estratégias, habilidades, organização da sala e atividades ofertadas. Pressupõe, ainda, o entendimento de uma formação que possibilite uma prática reflexiva construída em um *continuum* (ZEICHNER, 2008, PIMENTA e GHEDIN, 2005), em que o docente é visto como aprendiz permanente, envolvendo formação inicial teórico-metodológico-sociocultural consistente e formação continuada intencional e planejada (FALSARELLA, 2004), que visem às mudanças no professor e no contexto escolar, a partir de ensino-aprendizagem relevante. Os resultados mostram que o papel do professor neste contexto é marcado por um caráter desafiador, haja vista a ausência de formação docente específica para atuação com esta clientela. Este fato implica a busca por formação continuada que supra possíveis lacunas deixadas na formação inicial, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos em LI – teóricos (sobre como a criança adquire e desenvolve a linguagem no decorrer dos anos) e metodológicos –, mediante ensino significativo. Além disso, mostra que os docentes participantes do estudo encontram-se em processo de transição entre transmissão e produção de conhecimentos, o que influencia as atitudes dos alunos. Verificou-se que as aulas costumam seguir rotinas pré-determinadas, nas quais se enfatiza o desenvolvimento da habilidade escrita, com auxílio de diferentes materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação Docente.



## ABSTRACT

While considering the expansion of a foreign language offered to children (in this case, the English Language) – as an inclusion tool which allows them to increase information knowledge and to have equal chances to interact in the contemporary society – this work aims at describing and discussing knowledge required to the teachers' education to work with the EL (English Language) in the first years of Elementary School in public schools. It is a qualitative study with an ethnographic character (André, 2002), carried out with five EL teachers who teach beginners and are part of NEPALI Project (Arts and English Language Teacher Study Nucleus) of the municipal teaching net in a town in Mato Grosso. In order to develop the investigation, different tools have been used: questionnaires, interviews, participating observation, logs, document analysis, field notes and reflexive sessions recorded in video. We intend to describe how the pedagogical practice of the EL teacher in the first years of elementary school (first and fifth years), in the analyzed context is and how the interaction of socio-contextual aspects in the teaching-learning interaction happen. We also search to know how the teachers with different education deal with linguistic theoretical-methodological and socio-cultural matters present in this process and the kind of required formation. Therefore, the theoretical framework is constituted by presupposed issues pointing at the importance of the language as a significant tool and the learning built in a socio-interactive perspective (VYGOTSKY, 1991, 1993, 2001), as well as by studies that discuss children's specificities as language learners as for age, context, strategies, skills, classroom organization and offered activities. It also implies the understanding of a education that allows a reflexive practice built in a continuum (ZEICHNER, 2003, PIMENTA & GHEDIN, 2005), in which the teacher is seen as a permanent learner involving a consistent theoretical-methodological socio-cultural initial education and an intentional planned continuous education (FALSARELLA, 2004) which aims at changing the teacher and the school context, as from a relevant teaching-learning. The outcome shows that the role of the teacher in this context is appraised by a challenging trait, considering the lack of specific teaching staff education to work with this public. This fact leads to a search for continuous education which supplies possible gaps left behind in the initial stage mainly the ones concerning linguistical knowledge in EL, theoretical issues – about how the child acquires and develops the language along the years – as well as methodological acquaintance, by means of a significant teaching. Furthermore, it shows that the teachers who take part in the study are in a transition process between knowledge transmission and production, which influences the students' attitude. We have verified that the classes use to follow pre-established routines in which the development of the writing skill is emphasized with the support of different pedagogical materials.

**Keywords:** English Language, First years of Elementary School, Teaching staff education.

## SUMÁRIO

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Sumário.....	ix
Lista de ilustrações.....	xii
Lista de quadros.....	xiv
Lista de abreviaturas.....	xv
Convenções para transcrição.....	xvi
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
Justificativa para o estudo.....	18
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	22
Organização da tese.....	23
<b>CAPÍTULO I – ARCABOUÇO TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
1.1 Linguagem, conhecimento e aprendizagem: algumas considerações.....	26
1.1.1 (Re)leituras do pensamento vygotskiano: implicações para este estudo.....	28
1.2 Aprendizagem de Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua Estrangeira para crianças.....	31
1.2.1 A criança e a aprendizagem de Língua Estrangeira: idade e contexto.....	32
1.2.2 Estratégias e habilidades em Língua Estrangeira para crianças.....	34
1.2.3 Sala de aula de Língua Estrangeira e possíveis ofertas de atividades.....	39
1.2.4 A Avaliação: integrando o ensino e a aprendizagem.....	41
1.2.5 O professor e o planejamento em Língua Estrangeira para crianças.....	42
1.3 Formação docente: diferentes perspectivas.....	44
1.3.1 Formação de professores e prática reflexiva.....	47
1.3.2 Formação inicial e contínua: perfil requerido pela sociedade atual.....	49
1.3.2.1 Formação inicial: alguns apontamentos.....	50
1.3.2.2 Formação contínua: o professor enquanto aprendiz permanente.....	53
1.3.3 Linguística Aplicada: caminhos em busca de formação docente e ensino-aprendizagem relevantes.....	57
1.3.4 Competências e conhecimentos desejáveis: o capítulo em resumo.....	63

<b>CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>67</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	67
2.2 Contextos do estudo.....	68
2.2.1 Município e educação ofertada, escolas e participantes diretos do estudo.....	68
2.2.2 Projeto NEPALI: compreendendo a proposta.....	71
2.2.3 Perfil das escolas do contexto micro da pesquisa.....	72
2.2.4 Perfil das professoras.....	75
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	82
2.4 Procedimentos de apresentação e análise de dados.....	88
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>91</b>
3.1 Da presença de Língua Inglesa no mundo ao fazer docente.....	91
3.1.1 Língua Inglesa no mundo e no contexto escolar investigado.....	91
3.1.2 Oferta e ensino de Língua Inglesa para crianças.....	96
3.1.3 Caracterização da prática pedagógica em Língua Inglesa do contexto investigado.....	101
3.1.3.1 Papel do professor no ensino de Língua Estrangeira para crianças: seu caráter desafiador.....	102
3.1.3.2 Papel do aluno na aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças.....	109
3.1.3.3 Do planejamento das ações didático-pedagógicas ao alcance dos objetivos.....	113
3.1.3.3.1 Ensino por meio de temas.....	119
3.1.3.4 Materiais didáticos utilizados e almejados em aulas de Língua Inglesa....	123
3.1.3.5 Desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da Língua Inglesa.....	126
3.1.3.6 Avaliação em Língua Estrangeira para crianças.....	130
3.1.4 Aspectos dificultadores e favorecedores no ensino de inglês no contexto investigado: síntese da seção.....	136
3.2 Mapeando a formação docente.....	140
3.2.1 Conhecimentos necessários ao professor de Língua Estrangeira para crianças.....	140
3.2.1.1 Língua(gem) e aprendizagem (de LI) na visão das participantes.....	140
3.2.1.2 Formação teórica e implicações para a prática.....	148
3.2.1.3 Formação metodológica e seus reflexos na ação pedagógica.....	153
3.2.1.4 Ensino contextualizado: características sociais e culturais dos aprendizes	160
3.2.2 Interface entre formação (inicial e continuada), experiência e fazer pedagógico...	164

3.2.2.1 Compreendendo a importância da formação contínua na vida profissional docente.....	164
3.2.2.2 Eventos acadêmico-científicos: reflexões e expectativas.....	170
3.2.2.3 Formação do docente de LI para crianças: a seção em resumo.....	174
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>189</b>
APÊNDICE A – Síntese dos programas para formação de profissionais da Educação Básica ofertados pelo MEC e pela SEDUC.....	200
APÊNDICE B – Algumas fotos da ‘I MOSTRA NEPALI’.....	202
APÊNDICE C – Algumas fotos da ‘II MOSTRA NEPALI’.....	207
APÊNDICE D – Descrição das salas de aula onde ocorreu a observação participante.....	210
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da SEC.....	216
APÊNDICE F – Termo de Consentimento e Autorização dos professores do contexto macro da pesquisa.....	217
APÊNDICE G – Termo de Consentimento e Autorização dos professores do contexto micro da pesquisa.....	219
APÊNDICE H – Questionário aos professores do contexto macro da pesquisa.....	221
APÊNDICE I – Tabulação das respostas obtidas nas primeiras 11 questões do questionário com docentes do contexto macro da pesquisa.....	225
APÊNDICE J – Questionário respondido pelos professores do contexto micro da pesquisa sobre a participação no evento estadual.....	227
APÊNDICE K – Roteiro da entrevista semiestruturada com os professores do contexto micro da pesquisa.....	228
APÊNDICE L – Amostra de entrevista.....	230
APÊNDICE M – Amostra de transcrição das aulas observadas.....	240
APÊNDICE N – Instrumento para registro das aulas observadas.....	243
APÊNDICE O – Amostra de quadros demonstrativos das observações realizadas e suas respectivas categorias.....	244
.....	.....
APÊNDICE P – <i>Logs</i> respondidos pelos professores do contexto micro da pesquisa.....	246
APÊNDICE Q – Excertos de literatura usados e amostra de sessão reflexiva.....	248
APÊNDICE R – Perspectiva das participantes acerca dos resultados do trabalho.....	263
ANEXO A – Amostra de planejamentos de ensino.....	264
ANEXO B – Amostra de cadernos de LI dos discentes.....	266

ANEXO C – Perspectiva das docentes acerca dos resultados apresentados.....	270
--	-----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Porcentagem de alunos matriculados na REME em 2007.....	69
Figura 02: Porcentagem de alunos matriculados na REME em 2008.....	69
Figura 03: Distribuição dos docentes da REME em 2008.....	70
Figura 04: Vínculo empregatício dos docentes da REME em 2008 (situação no início do ano letivo).....	70
Figura 05: Distribuição dos docentes de LI na REME no início do ano letivo de 2008.....	70
Figura 06: Porcentagem de aulas observadas durante o ano letivo 2008.....	85
Figuras 07 e 08: Mostra de atividades desenvolvidas na aula de Nati, no primeiro ano.....	106
Figuras 09 e 10: Mostra do caderno de planejamento da professora Analu.....	115
Figura 11: Resultado de trabalho sobre Dia dos Pais, primeiro ano, professora Coralina.....	117
Figuras 12 e 13: Resultado de trabalho sobre Dia dos Pais, primeiro ano, professora Analu	117
Figura 14: Exemplo de atividade relacionando conteúdo e contexto, primeiro ano, professora Coralina.....	118
Figuras 15, 16 e 17: Grupos desenvolvendo a atividade assentados no chão.....	121
Figuras 18, 19 e 20: Mostras do produto final da aula de Verdade com a turma do quinto ano.....	122
Figuras 21, 22 e 23: Cartazes e desenho na lousa elaborados pelas professoras para apresentar/explicar conteúdos às crianças.....	124
Figura 24: Registro de atividades no caderno, aluna A, primeiro ano, professora Analu.....	128
Figuras 25 e 26: Proposta avaliativa por meio de acompanhamento das atividades dos cadernos.....	133
Figura 27: Características desejáveis ao professor de LEC.....	174
Figura 28: Visão parcial do hall de entrada (frente) da SEC na I Mostra NEPALI.....	202
Figura 29: Visão parcial do hall de entrada (lado direito) da SEC na I Mostra NEPALI.....	202
Figura 30: Trabalhos de docentes e discentes.....	203
Figura 31: Visão parcial do <i>hall</i> de entrada (lado esquerdo) na I Mostra NEPALI.....	203
Figura 32: Painel com fotos dos encontros de FC realizados pelo Projeto NEPALI.....	204
Figura 33: Varal com HQ em LI elaboradas pelos alunos de uma das escolas da REME.....	204
Figura 34: Proposta de trabalho com cores, partes do corpo e roupas com alunos da EI.....	204
Figuras 35 e 36: Atividades com números, frutas e cores, a partir da EI.....	205

Figura 37: Sugestão de atividade para trabalhar substantivos: animais.....	205
Figura 38: Material didático em LI.....	206
Figura 39: Visão parcial do <i>hall</i> de entrada da UNEMAT na II Mostra NEPALI.....	207
Figuras 40, 41, 42 e 43: Maquetes desenvolvidas por alunos.....	207
Figura 44: Sugestão de <i>flashcards</i> produzidos por docentes das escolas da REME.....	208
Figuras 45, 46 e 47: Proposta de trabalho com jogos.....	208
Figura 48: Confecção de livro em LI.....	209
Figura 49: Mostra de fantoches desenvolvidos com materiais reciclados.....	209
Figuras 50 e 51: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Felicidade’.....	210
Figuras 52, 53 e 54: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Professora Lina’...	211
Figuras 55 e 56: Sala de aula do quinto ano observado na EMEB ‘Professora Lina’.....	212
Figuras 57 a 62: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Esperança’.....	213
Figura 63: Mural da sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Princesa Isabel’...	214
Figuras 64 a 67: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Sonho’.....	215
Figuras 68 e 69: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, primeiro bimestre letivo, 2008.....	264
Figuras 70 e 71: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, segundo bimestre letivo, 2008.....	264
Figuras 72 e 73: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, terceiro bimestre letivo, 2008.....	265
Figuras 74 e 75: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, quarto bimestre letivo, 2008.....	265
Figura 76: Páginas do caderno de LI da aluna A, primeiro ano A.....	266
Figura 77: Páginas do caderno de LI do aluno JV, primeiro ano A.....	266
Figura 78: Páginas do caderno de LI da aluna G, quinto ano B.....	267
Figura 79: Páginas do caderno de LI do aluno E, quinto ano B.....	267
Figura 80: Páginas do caderno de LI das alunas J e S, quinto ano A.....	268
Figura 81: Páginas do caderno de LI do aluno K, primeiro ano B.....	268
Figura 82: Páginas do caderno de LI da aluna F, quinto ano A.....	269

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Características da criança aprendiz de línguas, elaboradas com base em Scott e Ytreberg (1990, p. 1 a 4).....	34
Quadro 02: Planejamento docente, de acordo com Phillips (2003).....	44
Quadro 03: Síntese das perspectivas de ensino e respectivas concepções de docência com base em Gómez (2000).....	47
Quadro 04: Resumo do perfil das professoras participantes do contexto micro do estudo.....	81
Quadro 05: Horário das aulas observadas.....	84
Quadro 06: Cronograma da observação participante.....	84
Quadro 07: Resumo dos instrumentos, fontes, contextos, tipos de dados obtidos, período de coleta e objetivos.....	87
Quadro 08: Papel do professor de LI e de LI para crianças, segundo professoras participantes do estudo.....	102
Quadro 09: Papel do professor de LI evidenciadas nas perspectivas estruturante e interativo-construtivista.....	103
Quadro 10: Papel do professor de LI para crianças – Indícios de possível migração para a perspectiva interativo-construtivista.....	104
Quadro 11: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no primeiro ano.....	106
Quadro 12: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no quinto ano.....	107
Quadro 13: Papel do aluno na aprendizagem de LI, segundo as professoras participantes do estudo.....	109
Quadro 14: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no primeiro ano.....	110
Quadro 15: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no quinto ano.....	111
Quadro 16: Propostas avaliativas, procedimentos e objetivos.....	136
Quadro 17: Aspectos que favorecem e que dificultam o ensino-aprendizagem de LI.....	136
Quadro 18: Impressões das participantes sobre os resultados da pesquisa.....	187

## LISTA DE ABREVIATURAS

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EF – Ensino Fundamental  
EI – Educação Infantil  
EM – Ensino Médio  
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica  
EPI – Encontro Mato-Grossense de Professores de Língua Inglesa  
FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso  
FC – Formação Continuada  
FI – Formação Inicial  
IES – Instituições de Ensino Superior  
L2 – Segunda Língua  
LA – Linguística Aplicada  
LD – Livro Didático  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LEC – Língua Estrangeira para Crianças  
LI – Língua Inglesa  
LM – Língua Materna  
LP – Língua Portuguesa  
NEPALI – Núcleo de Estudos para Professores de Arte e Língua Inglesa  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PP – Projeto Pedagógico  
REME – Rede Municipal de Ensino  
SEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SR – Sessão Reflexiva  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso



## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

E1 →Entrevista número 1

Q1 →Questionário número 1

L1 →*Log* número 1

SR 1 →Sessão Reflexiva número 1

P →Professora

Pq →Pesquisadora

A →Aluno

As →Alunos

A1, A2 etc →Participação de diferentes alunos em dado momento da aula.

LETRAS MAIÚSCULAS →ênfase

(relutante) → Aparece sempre que as participantes demonstram incerteza ao responder a pergunta ou prosseguir na fala

/.../ →Indicam corte em algum trecho da transcrição (início, meio e fim)

[ →Sobreposição de vozes (quando a concomitância de falas não ocorre desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto)

[ ] →Sobreposição localizada de vozes

[[ →Fala simultânea (quando dois ou mais falantes iniciam ao mesmo tempo um turno)

{ } →Suposições

( ) →Incompreensível

(( )) Esclarecimentos por parte da pesquisadora

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mudanças consideráveis no mundo são percebidas, impelindo indivíduos a mudarem a maneira de pensar e agir. Conceitos que outrora eram considerados inquestionáveis são mudados rapidamente, e transformações nas relações, práticas e instituições se tornam cada vez mais perceptíveis, motivando, conseqüentemente, discussões acerca da urgência de uma reforma nas políticas e práticas educacionais. Dentre estas mudanças, encontra-se a expansão e necessidade de conhecimento de outras línguas.

A oferta de ensino de línguas estrangeiras (LE) não é novidade no Brasil, nem em outros países pelo mundo afora, haja vista que o interesse pelas línguas nasceu juntamente com a humanidade que, pelos motivos mais diversos, dedicou-se e tem se dedicado a ‘dominá-las’ (PAIVA, 2003); nesse histórico de interesses, várias línguas já tiveram seus períodos de destaque mundial, como a língua latina e a francesa, por exemplo. Todavia, se no passado isso acontecia de forma lenta e sutil, no presente, na era da informação, da tecnologia, dos negócios, da Internet, do turismo, do consumismo e da ciência, o uso de uma língua em comum torna-se indispensável, já que os indivíduos vivem uma *cibercultura*<sup>1</sup> e se encontram reunidos pelo/no *ciberespaço* em um tempo de coexistência complexa de temporalidades. É neste cenário que, indubitavelmente, a Língua Inglesa (doravante LI) tem se espalhado, e essa difusão tem sido analisada mediante leituras ingênuas e leituras críticas (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 6-7). São propostas que vão desde rejeição sumária do inglês, aceitação resignada de seu avanço, procura por um contrapeso (adoção de um outro idioma de grande aceitação) ou, ainda, diversidade linguística (FARIAS *et al*, 2008; RAJAGOPALAN, 2005).

A LI tem sido tratada por muitos – dentre eles, Paiva, 2003, Modiano, 2001 e Ortiz, 2006 – como um idioma do mundo, propriedade pública, ou seja, desterritorializado, que não pertence a ninguém em especial, o que significa não ser mais um produto. Neste sentido, para Assis-Peterson e Cox (2007), ele está apto a ser apropriado e ressignificado. Desta forma, diante do exposto até aqui, alinho-me àqueles que se dedicam a leituras críticas da expansão do inglês, em que não se podendo evitar sua aquisição e/ou aprendizagem, meios possam ser pensados, discutidos, buscados e implantados em nossa sociedade, em especial em nossas

---

<sup>1</sup> Para Assis-Peterson e Cox (2007, p. 9), com base em Levy (1999, p. 17), o termo *ciberespaço* “cobre a infraestrutura material de comunicação digital, o universo oceânico de informações posto em circulação e os seres humanos” e o termo *cibercultura* “designa o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar, conhecimentos, valores que crescem juntos com o crescimento do ciberespaço”.

escolas públicas, para que a LI seja ofertada a todos os indivíduos da mesma forma, ou seja, sem distinção de cor, raça, classe social ou o que quer que seja.

Dentro deste contexto encontra-se o objeto do presente estudo, a formação do professor de línguas para atuar com LI em anos iniciais<sup>2</sup> do Ensino Fundamental (doravante EF), em que exploro, analiso e problematizo a prática docente desenvolvida por cinco professoras de LI que atuam em primeiros e quintos anos do EF em escolas da rede municipal de ensino público. Os esforços são direcionados para a apreensão e compreensão de como elas desenvolvem e lidam com suas práticas em sala de aula, apoiadas em seu processo de formação e experiências profissionais. O texto busca apresentar reflexões desencadeadas com base nos dados gerados com as referidas professoras, durante um ano letivo (2008) de acompanhamento sistemático às escolas onde lecionam, além de um curso de formação continuada (doravante FC) em que participam.

### **Justificativa para o estudo**

Tem havido um acréscimo considerável no interesse pela aprendizagem de LI, de preferência estando o indivíduo em tenra idade. No mundo inteiro, o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras para crianças (doravante LEC) tem sido alvo de estudos, cujos resultados são divulgados por meio de Organizações, Centros e Conselhos, tais como a UNESCO, o Conselho Britânico, o Conselho da Europa, o CILT (*Centre for Information on Language Teaching Research*), o NACELL (*The National Advisory Centre on Early Language Learning*), a IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*)<sup>3</sup>, dentre outros. Para Pinter (2006), há boas razões pelas quais crianças podem se beneficiar com a aprendizagem de LE e argumenta que os principais objetivos e expectativas dos programas de ensino de LEC geralmente incluem o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação, incentivo e motivação de forma prazerosa e divertida, promoção da aprendizagem de outras culturas, desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e consciência metalinguística, além de encorajamento para aprender a aprender.

O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QEQR), elaborado pelo Conselho da Europa, fornece “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc, na Europa” (2001, p. 19), e defende a oferta de ensino de LE para crianças. Além do fornecimento desta base comum, o documento

<sup>2</sup> Os cinco primeiros anos do EF são considerados anos iniciais e do sexto ao nono anos, anos finais do EF.

<sup>3</sup> Apresentação mais detalhada das Organizações, Centros e Conselhos, suas funções e objetivos, pode ser encontrada em Rocha (2006).

descreve detalhadamente o que aprendizes de uma língua devem aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais conhecimentos e capacidades devem ser desenvolvidos na busca de uma aprendizagem eficaz. Ao longo do texto, a descrição abrange a abordagem adotada, orientada para a ação, que se baseia na análise do uso da língua em termos das estratégias utilizadas pelos aprendizes para ativar competências gerais e comunicativas e níveis comuns de referência. O aprendiz de uma segunda língua ou LE adquire modos distintos de se comunicar e atuar, no entanto, não de forma autônoma, ou seja, torna-se um indivíduo plurilíngue e intercultural (ver também King e Mackey, 2007). Destarte, acredita-se que as competências linguísticas e culturais lhe permitem “o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais” (QECR, 2001, p. 73).

O referido documento oferece opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino de línguas, reflexões acerca do papel do professor e do aluno, do suporte técnico (materiais), tarefas e sua execução, e do tratamento a ser dirigido aos erros e falhas. Por fim, nele encontram-se opções de construção curricular e sugestões de avaliação. Mostra, ainda, que a discussão em termos do ensino de línguas na educação básica é pertinente, já que “há uma grande variedade e controvérsia – a nível nacional e até regional, em certos países – no que diz respeito à definição dos objectivos iniciais, inevitavelmente ‘parciais’ que devem ser estabelecidos para esse tipo de ensino” (QECR, 2001, p. 234). Dessa forma, é incentivada a oferta de LE em anos iniciais para que ocorra o desenvolvimento de uma consciência geral dos fenômenos linguísticos, em busca de reconhecimento da pluralidade das línguas e culturas e da confirmação da identidade linguística e cultural dos alunos, enfatizando a interação por meio de comunicação oral elementar, especialmente nos aspectos fonéticos e sintáticos.

Baseado neste Quadro, o Currículo Nacional do Ensino Básico de Portugal (2002), por exemplo, que versa sobre as Competências Essenciais necessárias para a educação básica, aponta a inclusão de LE, já no primeiro ciclo (equivalente ao período do primeiro ao quarto ano no Brasil, 6 a 10 anos), embora sem caráter de obrigatoriedade (tal qual acontece em nosso país), como uma das competências gerais, caracterizada pelo uso de LE para comunicação adequada em situações do cotidiano e para apropriação de informação. Especificamente no primeiro ciclo, as orientações apontam um processo de ensino centrado na promoção de relação afetiva com a LE, sensibilizando o aluno da existência da diversidade linguística e cultural, por meio de seu envolvimento em tarefas que lhe proporcionem vivências estimulantes.

Acompanhando a expansão da oferta de ensino-aprendizagem de LE, proliferam no cenário acadêmico mundial, estudos que contemplam o fenômeno em questão. Scott e Ytreberg (1990), Moon (2000), Phillips (2003), Pinter (2006), King e Mackey (2007) são alguns autores que discutem acerca da melhor idade para se aprender línguas, apresentam reflexões no tocante à formação docente, ao desenvolvimento da criança, ao papel do professor e do aluno, análise e sugestões de elaboração de materiais didáticos e orientações quanto ao processo avaliativo. Cameron (2001), por exemplo, afirma que questões sociais, culturais e políticas acerca de políticas de ensino de LE para crianças são complexas e influenciam o ensino e aprendizado em sala de aula. Percebo que, no contexto europeu, destaca-se uma educação que busca prover indivíduos com uma formação bilíngue. Neste sentido, esforços são direcionados para que a oferta de LEC possa alcançar resultados satisfatórios, por meio de definição de objetivos, orientações e apoio às escolas e professores, além de estrutura física e materiais necessários. Para que a introdução de LEC nas escolas, em qualquer país, seja bem sucedida, é necessário haver investimento, por parte do governo, para contratação e formação de professores tanto em serviço, quanto em pré-serviço, oferecendo-lhes oportunidades para seu desenvolvimento (PINTER, 2006, p. 41).

Esta, no entanto, não tem sido uma prática no Brasil. Afirmo isso porque minha relação com a educação escolar, enquanto educadora, é de longa data, bem como o interesse pelo estudo das práticas docentes. Desde os catorze (14) anos, tenho tido o prazer de participar do processo educativo de crianças e adultos, primeiramente atuando como alfabetizadora na EI e EF, quando ainda era apenas estudante do colegial e, posteriormente, como graduada em Pedagogia, quando fui acometida por um desejo de conhecer/aprender uma LE, que levou-me a me matricular em um curso livre de idiomas. O gosto foi se ampliando e os estudos posteriores à graduação (Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas Estrangeiras, e Mestrado em Estudos Linguísticos – Ensino e Aprendizagem de Línguas) acabaram se direcionando para questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, de modo que na última década minha atuação profissional tem sido voltada mais para a área de LI. Neste percurso, muitas foram as alegrias e decepções, erros e acertos. Entretanto, o trabalho realizado com professores de inglês em pré-serviço, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, fez que algumas inquietações se tornassem forte motivação na busca de respostas. O fato de a LI estar sendo incluída no currículo dos anos iniciais do ensino básico da educação pública é uma dessas inquietações que me levou a uma investigação do fenômeno, culminando em tema inédito de pesquisa de mestrado, intitulada ‘Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?’, em que procurei obter

a visão que professores, alunos, diretores e pais têm do ensino desta língua na escola pública, particularmente nos anos iniciais da Educação Básica (SANTOS, 2005).

Como resposta à comunidade pesquisada, delineei uma proposta de projeto<sup>4</sup> de FC aos professores da rede de ensino, que foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e venho desenvolvendo com um grupo de cerca de 50 professores do primeiro (antigo pré-escolar da EI) ao nono ano, desde setembro de 2006. No entanto, no decorrer dos estudos desenvolvidos no mestrado e com a implantação do curso de formação sob minha coordenação, novas inquietações surgiram. Percebi que, diferentemente do que acontece nos países europeus, propostas de ensino-aprendizagem de LE em andamento em nosso país caracterizam-se, em geral, por ações isoladas – porém bastante evidentes em muitas cidades – já que não se têm ainda documentos oficiais que forneçam orientações específicas quanto a sua oferta para crianças (SANTOS, 2005; ROCHA, 2007a, 2007b, 2008). A falta de diretrizes por si só já seria uma justificativa bastante relevante para que estudos que envolvam o tema sejam intensificados, para somar e contribuir com os poucos existentes. Entendido como prática social, o fazer do docente de LEC precisa ser investigado para que possa ser devidamente problematizado, no que concerne aos aspectos didático-pedagógicos, contextuais e político-ideológicos.

Entretanto, há de se pensar, sobretudo, nas razões pelas quais se defende a oferta de LE para crianças de escolas públicas brasileiras, contexto que, historicamente, não tem registrado resultados satisfatórios, haja vista a predominância da crença de que “não se aprende LI na escola pública” (Assis-Peterson, 2008, Coelho, 2005, Dias, 2006, Gasparini, 2005, Santos, 2005, dentre outros). Assim, no que concerne à oferta de LEC, neste estudo, corroboro as ideias de Rocha (2007a e b, 2008), que a toma como ferramenta semiótica transcultural, uma possibilidade a mais de a criança desenvolver-se integralmente. Para ela ensinar LEC

é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, (...) a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiótico em que vivemos, a fim de fortalecer sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA, 2008, p. 20).

---

<sup>4</sup> Explicação do projeto, intitulado NEPALI é apresentada na seção 2.2.2 desta pesquisa e também pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://projetonepali.blogspot.com/>.

Deseja-se uma educação bilíngue/multilíngue às crianças, mas uma educação que lhes permita, conforme enfatiza acima Rocha, ter igualdade de oportunidades para se inserirem na sociedade, da qual, aliás, de alguma forma, diariamente, já recebem *input* em outras línguas, principalmente em LI; por isso, espera-se que o ensino ofertado funcione satisfatoriamente. Entretanto, a simples oferta não é capaz de lhes garantir isso. Assevero que as crianças têm direito a um ensino significativo, prazeroso e de qualidade que lhes seja útil no presente e não no futuro, como alguns estudos têm mostrado, relacionando o conhecimento de LI com melhores oportunidades para engajar-se no mercado de trabalho. Retirar a LI dos contextos onde já é ofertado, ou, ainda, impedir seu avanço para outras instituições, é, a meu ver, mais uma forma de privar e contribuir para desigualdades sociais. Todavia, ofertá-la sem objetivos e condições específicas também não é o melhor caminho a ser seguido, conforme já alertaram Assis-Peterson e Gonçalves (2001), e Zilles (2006), ao defenderem um ensino ético que satisfaça as necessidades e respeite os direitos das crianças.

Condições podem ser construídas na coletividade. Em estudo às pesquisas e publicações recentes na área educacional, em especial àquelas das áreas da Educação, que tratam da formação de professores, e da Linguística Aplicada (LA), no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, noto que avanços têm sido diagnosticados, além de insurgir debates bastante profícuos e que, certamente, têm contribuído para a melhoria das práticas de ensino de línguas. Neles (Santos, 2005, Rinaldi, 2006, Rocha, 2008, para citar alguns) enfatizam a necessidade de professores bem formados e preparados, que apresentem competências desejáveis para atuarem nesta área, e acrescentam a urgência no desenvolvimento de mais estudos sobre idade e a definição de objetivos de acordo com o contexto.

Desta forma, o foco desta pesquisa foi delimitado no papel do docente, uma vez que intenciono contribuir no campo aplicado, especialmente na tentativa de descrição dos conhecimentos necessários para a formação docente e aduzir caminhos para ‘como’ e ‘onde’ tais conhecimentos podem ser obtidos. Acredito na cooperação deste estudo para o processo educacional, especialmente na superação dos inúmeros problemas que os professores de LI no início da escolarização estão passando por falta de formação e materiais adequados para atuarem com crianças.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Com esta pesquisa pretendi descrever e discutir conhecimentos necessários à formação docente para o ensino de LE em anos iniciais do EF (básico) do ensino público. A busca pelo alcance do objetivo norteou-se pelo diagnóstico do preparo linguístico, teórico-metodológico e sociocultural do professor considerando a faixa etária dos aprendizes que atende, bem como do conhecimento científico docente sobre como a criança desenvolve a linguagem e sobre o ensino de LI para crianças, preocupando-me em verificar como os aspectos sociocontextuais interagem no processo de ensino-aprendizagem de LI em anos iniciais do EF.

Também atentei para a influência da formação no fazer pedagógico. Dessa forma, julguei pertinente comparar pontos de vista sobre os itens acima descritos entre docentes com diferentes formações. Isso aconteceu mediante a seleção de docentes com formação inicial (FI) e continuada (FC) diferenciadas (no EM, graduação em Letras e especializações em várias áreas).

Com o intuito de atingir os objetivos delineados, realizei esta pesquisa, em que busco entender e discutir acerca dos seguintes questionamentos específicos:

- 1) Como se caracteriza a prática pedagógica do docente de LI em anos iniciais do EF (primeiro e quinto anos) no contexto pesquisado?
  - a) Como ocorre a interação dos aspectos sociocontextuais no processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças?
  - b) Como docentes com diferentes formações lidam com questões linguísticas, teórico-metodológicas e socioculturais presentes no processo de ensino-aprendizagem de LI em anos iniciais do EF?
- 2) Qual a formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF?

Assim sendo, na tentativa de respostas a estas perguntas, exploro e problematizo as práticas pedagógicas desenvolvidas, em sala de aula de LI para crianças, pelas cinco docentes selecionadas para esta pesquisa, e as relações destas com o processo de formação a que foram/são submetidas. A partir de uma perspectiva interpretativista, este estudo pretende contribuir com a área de ensino-aprendizagem de LEC direcionada a investigar as práticas e a formação de professores de LE, mediante o dizer e o fazer docentes em busca de maior compreensão deste processo.

## **Organização da tese**



O trabalho apresenta-se dividido em cinco partes. Na Introdução, contextualizei o problema de pesquisa, apresentei as justificativas, objetivos e perguntas que a norteiam.

O Capítulo I – Arcabouço Teórico – define os pressupostos teóricos que fundamentam a análise. No início do capítulo, traço considerações sobre linguagem e conhecimento, delineadas pela apresentação das principais correntes que orientam as teorias da aprendizagem e discuto, sobretudo, os pressupostos sociointeracionistas, mediante (re)leituras dos postulados de Vygotsky (1991, 1993 e 2001). Em seguida, baseando-me em Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001), Phillips (2003), Pinter (2006), Rocha (2006, 2007, 2008), dentre outros, abordo aspectos relacionados à criança e aprendizagem de LE no que concerne à idade, contexto, estratégias e habilidades. Nesta parte do capítulo, arrazoço quanto à relevância do contato auditivo, da oralidade, da interação entre leitor e texto e da produção escrita para o desenvolvimento da aprendizagem significativa de LI. Também discuto a formação de professores, primeiramente com breve resenha sobre principais tendências político-filosóficas de ensino-aprendizagem que moldaram/moldam a formação e atuação docentes, consoante Gómez (2000) e Porto (2004). Na sequência, situo a formação docente defendida neste estudo segundo pressupostos reflexivos (Zeichner, 1993 e 2008, por exemplo). Em busca de subsídios para compreender a formação necessária para o docente atuar em LEC, considero-a em um *continuum* que pressupõe FI e FC, em que dialogo com teóricos como Gatti (2000), Falsarella (2004) e outros. Por fim, à luz da LA, discuto possíveis caminhos para formação docente e ensino-aprendizagem relevantes, e os sintetizo retomando competências e conhecimentos necessários ao professor (ALMEIDA FILHO, 2002 e 2006).

O Capítulo II – Procedimentos Metodológicos – descreve, minuciosamente, o percurso trilhado para o desenvolvimento da pesquisa, desde sua natureza qualitativa, os contextos macro e micro em que são abordados apontamentos sobre o município e a educação nele ofertada, bem como os participantes diretos do estudo. Também apresento o Projeto NEPALI, do qual as professoras participantes fazem parte, e o perfil das docentes. Em seguida, exponho a escolha dos instrumentos e procedimentos de coleta, apresentação e análise de dados.

O Capítulo III – Apresentação e Análise de Dados – apresenta-se dividido em duas seções. A primeira delas – Da Presença de Língua Inglesa no Mundo ao Fazer Docente – destina-se à descrição e análise das ideias e fazeres docentes que envolvem a LI para crianças, mediante o papel do professor e do aluno, os procedimentos metodológicos e materiais didáticos adotados, o desenvolvimento das habilidades e uso de LI. Finalizando a seção, elenco aspectos dificultadores e favorecedores no ensino de LI. A segunda – Mapeando a Formação Docente – traço o mapeamento da formação das professoras, a partir das

concepções de língua(gem) e aprendizagem das participantes da pesquisa, bem como da formação teórico-metodológica-sociocultural, seus reflexos e implicações para a prática. Por fim, delinheio possível interface entre FI, FC, experiência e fazer pedagógico.

Depois de realizar a descrição e análise de dados, no Capítulo IV – Considerações Finais –, articulo os resultados encontrados e suas implicações para uma formação docente adequada para lecionar LEC. Além de apontar limitações encontradas no desenrolar do trabalho, apresento encaminhamentos, sugestões para estudos futuros e impressões das participantes sobre os resultados da pesquisa.

## 1 ARCABOUÇO TEÓRICO

... nunca é tão cedo ou tão tarde para aprender outra língua  
(KING e MACKEY, 2007, p. 55).

Neste capítulo, percorro tópicos e revisito autores que me ajudam a compreender a formação docente e seu papel no ensino-aprendizagem de LI, buscando relacioná-los. Nele apresento três seções: a primeira está direcionada à linguagem, conhecimento e aprendizagem; a segunda, à criança e a aprendizagem de línguas, a partir de discussão quanto a idade, contexto, desenvolvimento de habilidades, planejamento, seleção de materiais e avaliação. Já a terceira está direcionada à educação e ao docente, no que tange às diferentes tendências de formação, a FI e FC, contribuições da LA, competências e conhecimentos desejados aos docentes, em especial para lecionar LEC.

### 1.1 Linguagem, conhecimento e aprendizagem: algumas considerações

Ao longo da história, é possível perceber várias correntes que constituem a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos, representadas pelas mais diversas teorias, dentre as quais se encaixa a discussão sobre a aquisição da LM e de LE, em que apresentam diferentes implicações relacionadas a esse processo. Concordando com Gómez de que “toda intervenção educativa necessita apoiar-se no conhecimento teórico e prático” e de que a práxis “necessita apoiar-se em alguma teoria psicológica da aprendizagem” (2000, p. 27-28), julgo pertinente retomá-las, ainda que de forma bastante breve, para que se possa entender caminhos que têm sido trilhados na aprendizagem de LE. Antes, saliento que essas teorias são modelos explicativos obtidos mediante situações experimentais, o que não permite a explicação total de como processos naturais da aprendizagem incidental e de sala de aula acontecem. Concordo com Rego (2003) de que a escolha de um referencial teórico único pode não ser suficiente para aplicação à prática pedagógica, já que a educação não pode ser considerada como ciência isolada, por ser prática de intervenção na realidade social.

Neste sentido, há um consenso entre estudiosos de que na Psicologia Educacional destacam-se quatro grandes correntes que norteiam as teorias da aprendizagem: a

Behaviorista, a Cognitivista, a Humanista e a Sociointeracionista. A primeira, a Behaviorista, fundamenta-se no positivismo, em que o conhecimento se baseia em processos de associação de estímulos e respostas, sem levar em consideração as condições externas dos indivíduos. A incidência mais significativa nesta corrente é o condicionamento operante de Skinner, cujos pressupostos fundamentais consideram a aprendizagem como processo cego e mecânico de associação de estímulos, respostas e recompensas e a crença no poder do reforço. Por conseguinte, a aquisição da LM é vista como formação e/ou aprendizado de novos hábitos e o processo de aprendizagem da segunda língua ocorre a partir da substituição desses hábitos por outros. Neste sentido, a possibilidade de aprendizagem de uma LE ocorre mediante imitação e repetição com ênfase na perfeição (MITCHELL e MYLES, 1998). Esta corrente influenciou e ainda influencia consideravelmente a prática pedagógica, principalmente nas ações desenvolvidas em sala, que visam modelar o comportamento do indivíduo mediante preparação moral e intelectual, e nas concepções de linguagem e de aprendizagem demonstradas pelos docentes, já que a formação da maioria deles (ou de nós) tem suas raízes nos moldes traçados a partir da influência desta corrente.

A corrente Cognitivista preocupa-se com o comportamento humano a partir de processos mentais. Difere-se da anterior, na medida em que, ao fundamentar-se no positivismo, não só rejeita a fenomenologia, como também posiciona-se contrária à psicologia comportamental típica da primeira corrente aqui abordada, já que leva em consideração as motivações, os desejos dos indivíduos, ou seja, fundamenta-se na existência de estados mentais internos. Bartlett, Bruner e Piaget são alguns nomes que se destacam nesta corrente, todavia os estudos de Piaget (1974, 2003) se sobressaem e são amplamente divulgados, aplicados e adaptados para a área educacional, sendo o conhecimento tido como resultado de ações, cujas oportunidades para o aprendizado são ofertadas pelo mundo, no meio ambiente, ou seja, construído ativamente pela criança enquanto ser pensante, negligenciando, entretanto, sua interação social. O conhecimento desses pressupostos teóricos, especialmente as etapas de desenvolvimento da criança, é útil aos professores de LE no desenvolvimento de ações condizentes aos estágios em que os alunos se encontram. Especificamente quanto às teorias linguísticas, destacam-se, inicialmente, estudos desenvolvidos por Chomsky (1957), contrários à visão skinneriana, defendendo o processo ativo e criativo de aprendizado da linguagem. A Gramática Universal, teoria formulada por este autor, mostra-se relevante não só no campo dos estudos da aquisição da LM, bem como naqueles relacionados à aquisição de L2 ou LE, sendo importante ferramenta de análise linguística capaz de explicar fatos relacionados a este processo.

A terceira corrente, a Humanista, também traz em seu escopo fortes críticas ao enfoque comportamentalista, já que enfatiza o mundo interior do indivíduo, colocando seus pensamentos, sentimentos e emoções à frente do processo de aprendizagem. Um dos maiores representantes desta corrente é o psicanalista Carl Rogers, cuja terapia se centra no indivíduo. Dentre as várias teorias que se alinham a esta corrente, o foco em comum é a caracterização do sujeito como ‘ser detentor de liberdade’. No Brasil, um de seus maiores representantes, Freire (2004), afirma que o processo de libertação é construído pelos próprios sujeitos – ao invés de ser ensinado por alguém – a partir de luta coletiva.

Por fim, o Sociointeracionismo atribui relevante importância à linguagem, meio de comunicação, como resultado da interação social e vem produzindo contribuições de interesse para o campo da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Esta corrente encontra na figura de Vygotsky (1991, 1993) um de seus principais representantes. Por embasar o presente estudo, os pressupostos desta corrente são apresentados e discutidos na subseção seguinte, inclusive mediante análise das derivações didático-pedagógicas.

### **1.1.1 (Re)leituras do pensamento vygotskiano: implicações para este estudo**

Nas últimas décadas tem havido avanços nas pesquisas em linguística, psicologia e educação e proporcionado importantes descobertas sobre como a criança aprende a LM e como pode aprender LE. Dentre estes estudos, destacam-se aqueles cujas bases teóricas apóiam-se nos pressupostos delineados por Vygotsky a partir de obra desenvolvida para a compreensão dos processos mentais humanos, ainda que sua preocupação não fosse com a elaboração de uma teoria do desenvolvimento infantil, mas sim com a explicação de como o processo de desenvolvimento é socialmente construído. Em linhas gerais, as teorias de Vygotsky (1991, 1993, 2001<sup>5</sup>) inserem-se em uma perspectiva sociocultural da aprendizagem, que entende ser o processo de desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo ocorrido no social. O cenário sociocultural é visto por ele como fator determinante no desenvolvimento humano. As atividades mentais (cognitivas) e as socioculturais são ligadas por meio de um relacionamento dependente que se desenvolve durante a formação de conceitos. O ser humano, aprendiz único, não é visto como um conhecedor pronto e acabado. É a interação que lhe propicia meios para prosseguir a se desenvolver. Corroborando o pensamento deste autor, Rego (2003, p. 96-97) assevera que “o homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer

---

<sup>5</sup> Estes anos referem-se às obras consultadas resultantes de traduções da LI para a LP.

relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história”. Dentre os temas pesquisados por ele, interessa-nos em especial para este estudo os pressupostos concernentes às relações entre pensamento e linguagem, às relações entre desenvolvimento e aprendizagem escolar e extraescolar, ao papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas e à questão do brinquedo.

Neste sentido, segundo Vygotsky (1991), anteriormente ao processo de escolarização, a criança já possui bagagem de conhecimento espontâneo, constituída por conceitos cotidianos. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde seu primeiro dia de vida e acontecem mediante a relação entre pensamento e linguagem, em que o biológico e o social são indissociáveis. A interação da criança com o meio social molda suas características individuais, por meio de um processo compartilhado, tornando seu desenvolvimento imprevisível. Mesmo antes do surgimento da fala, a criança age no ambiente em que está inserida e este período é denominado por Vygotsky (1993, 2001) de estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento e pré-intelectual do desenvolvimento da fala. O surgimento da linguagem – instrumento do pensamento e meio de comunicação – que é impulsionado pela necessidade de comunicação, imprime mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem por permitir lidar com objetos do mundo exterior por meio de análises, abstrações e generalizações de suas características mediante comunicação, possibilitando que experiências possam ser preservadas, transmitidas e assimiladas (REGO, *op. cit.*).

Rocha (2006, p. 103), comentando sobre os postulados de Vygotsky, afirma que no início do desenvolvimento do indivíduo “a linguagem assume uma função comunicativa reguladora entre o indivíduo e o meio, sendo considerada uma atividade física, uma maneira de controlar o próprio corpo, a fim de alcançar objetivos e suprir necessidades”. Lantolf e Appel (1998) e Mitchell e Myles (1998) explicam que, enquanto o indivíduo procura se adaptar ao mundo externo, também tenta controlá-lo. Para isso, cria ferramentas psicológicas, técnicas e mecânicas repletas de características culturais e históricas, que, ao serem usadas em colaboração com outros indivíduos, moldam o mundo segundo seus objetivos. Estes autores destacam a importância do conceito de mediação da atividade mental, que toma a linguagem como importante ferramenta psicológica simbólica e repudia o individualismo. Como ferramenta, a linguagem é, pois, usada para realizar algo no mundo. O intercâmbio social entre indivíduos é possibilitado pela linguagem por meio da interação entre os pares, rumo a um desenvolvimento pleno que depende da aprendizagem realizada num determinado grupo cultural. De acordo com Vygotsky (1991), este desenvolvimento caracteriza-se em dois níveis: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível potencial. Para ele, há uma

distância entre estes níveis, denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim definida:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A ZDP é um dos mais importantes conceitos para os estudos na área educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento infantil, já que, consoante Rego (2003, p. 74), “através da consideração da ZDP, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação”. Com base em estudos da obra de Vygotsky, Rego (*op. cit.*) e Baquero (1998) afirmam que a promoção do desenvolvimento infantil encontra no brincar uma das principais atividades, como uma das maneiras de a criança participar na cultura, caracterizando-o como potencialmente criador de ZDP ao impulsionar conceitos e processos em desenvolvimento. É possível ajudar as crianças a aprender, ofertando-lhes ‘suporte sistemático’ (*scaffolding*, ou ‘andaime’), ou seja, estratégias instrucionais significativas, ajustadas às necessidades peculiares do aprendiz, em que o indivíduo ‘mais preparado’ pode criar condições para que o ‘menos preparado’ amplie seus conhecimentos, quer seja no contexto informal de seu cotidiano, ou em outro ambiente, como o escolar. Em outras palavras, indivíduos medeiam o mundo uns aos outros.

Baquero (*op. cit.*, p. 76) esclarece que a educação é definida por Vygotsky como “desenvolvimento artificial”, processo que ocorre mediante “apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividade conjunta socialmente definidos”, assumindo papel inerente aos processos de desenvolvimento. Portanto, a escolaridade privilegia acesso ao domínio dos instrumentos de mediação, dentre eles a língua escrita e conceitos científicos, de forma que o contexto da aprendizagem se mistura com o contexto que a regula, num processo de (re)contextualização. Quanto ao aprendizado escolar, Vygotsky (1991) afirma estar voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico ou sistemático. Por se tratar de ambiente formal de aprendizagem, conceitos cotidianos ou espontâneos, construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança, entram em contato com conceitos científicos, construídos e acumulados pela humanidade, tornando sistematizada a aprendizagem, assumindo, pois, a instrução papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Ainda no tocante à educação, Baquero (1998) e Rego (2003) apresentam visões convergentes quanto possíveis implicações de sua abordagem. Dentre elas, destacam a mudança na visão do papel da escola, que passa a ser mais valorizada como instituição comprometida em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado, possibilitando ao aluno novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio, modificando sua relação cognitiva com o mundo. Também mencionam as interações entre pares e professor-aluno juntos em ações partilhadas, pelo estabelecimento de processos comunicativos, reiterando a importância do papel do outro na construção do conhecimento e, especificamente, na sala de aula, a imprescindível função mediadora do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento, pela promoção de situações que os incentivem à curiosidade e à troca de informações. Assim, um trabalho pedagógico de qualidade é aquele que se adianta ao desenvolvimento do educando, proporcionando atividades que permitam a reconstrução daquilo que observa, mediante a imitação, por exemplo, por meio de brincadeiras.

É sob os pressupostos acima expostos que defendo o ensino de LEC, como mais uma ferramenta para interagir no mundo que o cerca. Como mostram recentes pesquisas, a sala de aula, formada por diferentes sujeitos, não se constitui em um vácuo, já que está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura. Portanto, conforme observou Barcelos (1999, p. 159), as ações desenvolvidas nela e na esfera educacional como um todo recebem influência do que ocorre numa esfera ainda maior da organização social. Dentro desta perspectiva, considero que os postulados vygotkianos podem fornecer embasamentos teóricos pertinentes também para o processo de ensino-aprendizagem de LEC e respectivas pesquisas na área. O pensamento vygotkiano fundamenta o diálogo com diferentes autores em profícuas discussões teóricas que compõem as próximas seções em que trato da aprendizagem de línguas pela criança e formação docente.

## **1.2 Aprendizagem de Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua Estrangeira para crianças**

O desenvolvimento da linguagem ocorre desde os primeiros dias de vida e segue ao longo dos anos, em que as crianças tentam construir significado ativamente. A partir da oferta de *input*, de interações das crianças com seus pais e demais indivíduos que compõem o contexto em que estão inseridas e do trabalho de suas capacidades inatas, por volta dos quatro ou cinco anos elas já conseguem se comunicar satisfatoriamente no contexto familiar,



demonstrando imensa criatividade, ao criar suas próprias expressões e brincadeiras. Meu pensamento alinha-se ao de Pinter (2006), ao considerar que, se, por um lado, o uso da linguagem em casa, caracterizada pela partilha do contexto imediato, dispensa precisão e maiores explicitações e a criança recebe ajuda natural dos pais para se comunicar, na escola, por outro lado, o uso acontece independente do contexto imediato. Obviamente, na escola, ela continua a aprender sobre sua LM, com sentenças em níveis gramaticais e vocabulares mais complexos, além de entrar em contato com variedades de sua própria língua e diversos gêneros orais e escritos.

Dentro do contexto familiar, há, também, casos de aquisição natural de mais de uma língua, o chamado bilinguismo. Embora se tenha acreditado, por longo tempo, que a aprendizagem de duas (ou mais) línguas ao mesmo tempo pela criança pudesse ser prejudicial para seu desenvolvimento, estudos recentes (Pinter, 2006, King e Mackey, 2007, por exemplo) mostram que ele é vantajoso, especialmente no que diz respeito à antecipação de sua consciência metalinguística. Entretanto, o aprendizado de uma LE em casa (ambiente familiar, informal) é diferente daquele desenvolvido na escola (ambiente formal), no que se refere à cultura, contextos, circunstâncias e motivações e isso precisa ser levado em consideração quando se pensa na oferta de LEC neste contexto.

A comparação entre a aprendizagem da LM e LE (especialmente LEC) é importante, e inevitável. Destaco que, crianças, quando submetidas ao ensino de LE, ainda se encontram em processo de aprendizagem de sua primeira língua, caracterizado como longitudinal, e a maior ou menor proximidade entre os dois processos depende da idade em que se encontram. Por terem já aprendido uma língua, as crianças trazem para a aula de LE grande variedade de experiências de linguagem, de vida e de outras habilidades naturais que as ajuda no aprendizado, e que não pode ser ignoradas pelo professor. Ambas as línguas podem ser desenvolvidas paralelamente, ou seja, não há necessidade de se negligenciar a LM para se ‘abrir caminho’ para outra. Comparações entre aquisição da LM, segunda língua e LE são úteis aos professores, para desenvolverem expectativas realistas que levem em consideração conquistas, oportunidades e limitações dos aprendizes em seus próprios contextos.

### **1.2.1 A criança e a aprendizagem de Língua Estrangeira: idade e contexto**

Como demonstrei já na introdução deste estudo, em resposta a uma preocupação constante de pais e profissionais da educação no sentido de preparar a criança para a

qualificação profissional que possibilite o acesso a bons empregos e a um ‘futuro melhor’, o ensino de LI tem sido parte da formação em anos iniciais do EF (a exemplo do que acontece em outros países latinos, como mostra Farias *et al*, 2008). Contudo, o que preocupa docentes se refere ao melhor caminho para construir um ensino-aprendizagem de forma significativa e de qualidade para crianças em fase inicial de escolaridade.

Nas palavras de Harmer (2002), fator importante a ser observado para a escolha do que ensinar é a idade dos alunos, pois pessoas de diferentes idades têm necessidades, competências e habilidades cognitivas diferentes. Fatores como a cultura, ambiente, sexo, expectativas de colegas e pais influenciam diretamente. No processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente atentar para a faixa etária. No tocante à questão de com que idade a criança deve iniciar a aprendizagem de uma LE, ressalto que, apesar de vários estudos realizados em contexto de aquisição de L2, pesquisadores (Ellis, 1994, Lightbown e Spada, 2003, dentre outros) asseveram que ainda não há concordância quanto ao período certo para se iniciar esse ensino. Mesmo que algumas teorias demonstrem existir um período crítico para a aquisição de línguas (Hipótese do Período Crítico), pesquisas nada apontam de concreto neste sentido. Trabalho desenvolvido por Assis-Peterson e Gonçalves (2001) mostra que a facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos empíricos estão longe de convergir. As autoras afiançam que, se o professor não souber os objetivos do ensino de línguas e os métodos de ensino para crianças, poderão ocorrer desinteresse e sensação de não aprendizagem. Assim, há de se ter em mente que muitos outros fatores influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE, dentre eles confiança, motivação, autoestima, personalidade, diferenças sociais e emocionais (BROWN, 2001; PIRES, 2004).

A pressão para que a aprendizagem de línguas ocorra ainda quando criança advém da crença de que se aprende mais facilmente na infância, portanto, quanto mais cedo se iniciar o processo melhor. Outra crença recorrente é a necessidade de se viver no país onde ela é falada, pelo fato de condições importantes, tais como tempo, exposição à língua-alvo, necessidade real da língua para comunicação, variedade e significância do *input*, colaborarem para que o aprendizado aconteça. Todavia não é este o contexto de aprendizagem em que a maioria de nossas crianças vive, já que o tempo de exposição à língua é ínfimo, não há aparente necessidade ou razão para usar a língua, o ensino formal é pautado no uso correto, além de haver oferta limitada e controlada de *input*. O que fazer então? Estariam elas fadadas

ao insucesso, à privação da aprendizagem de outra língua? Há possibilidades de aprendizagem em contextos como os que nossas crianças vivem, desde que se busque criar ambiente propício, ainda que em meio a inúmeras dificuldades, como as que mostro e discuto neste estudo.

Convergindo com as ideias já expostas, ao pesquisarem e defenderem uma formação bilíngue, King e Mackey (2007) apontam alguns mitos que costumam permear e interferir no ensino de LE. Além daqueles relacionados especificamente ao bilinguismo natural (em que no próprio contexto familiar haja uso de mais de uma língua), também destacam e discutem a questão da idade, e asseguram que este não pode ser um aspecto a ser analisado isoladamente. Elas defendem um ensino pautado em interação significativa, rica e dinâmica e isso pode ocorrer com crianças mais jovens ou mais velhas e até mesmo com adultos. Desta forma, características importantes necessitam ser levadas em consideração, tais quais as descritas por Scott e Ytreberg (1990), sintetizadas em forma de quadro (Quadro 01), resguardando-se as duas faixas etárias elencadas pelos autores:

<b>Características</b>	
<b>Crianças de cinco a sete anos</b>	<b>Crianças de oito a dez anos</b>
Comentam o que fazem/fizeram ou ouviram Nem sempre diferenciam fato e ficção Planejam atividades Argumentam logicamente sobre algo Usam a imaginação Usam diferentes entonações em sua LM Entendem a interação humana Reconhecem a existência de regras Entendem situações mais rapidamente que a língua Dão prioridade ao do mundo concreto Não se concentram por muito tempo Gostam de brincar, e aprendem melhor quando se divertem, mas relutam em compartilhar brinquedos Não podem decidir o que querem aprender São entusiasmadas quanto à aprendizagem	Estão com conceitos básicos já formados Diferenciam fato e ficção Perguntam o tempo todo São capazes de decidir o que querem aprender Sabem do que gostam e do que não gostam de fazer Começam a questionar decisões dos professores São capazes de trabalhar e aprender com outros São usuários competentes de sua LM Entendem abstrações, símbolos e generalizações acerca do sistema linguístico

Quadro 01: Características da criança aprendiz de línguas, elaboradas com base em Scott e Ytreberg (1990, p. 1 a 4)<sup>6</sup>.

Levando em consideração essas características, na sequência, discuto estratégias e habilidades para a aprendizagem de LE.

### 1.2.2 Estratégias e habilidades em Língua Estrangeira para crianças

<sup>6</sup> Classificação semelhante quanto às características de aprendizes mais jovens e mais velhos consta em Pinter (2006).

Há um consenso entre estudiosos (Pinter, 2006, Phillips, 2003, para citar alguns) de que aulas de LE devem oferecer oportunidade de desenvolvimento de diferentes estratégias e habilidades ao contemplarem atividades<sup>7</sup> que envolvam audição/escuta, fala, escrita e leitura. Dentre as estratégias, destaco o desenvolvimento de estratégias sociais e afetivas, de forma que os aprendizes adquiram consciência de como sua aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, o que implica confiança e autoestima, que podem ser alcançadas mediante criação de ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor, que, é visto, principalmente pelas crianças mais jovens, como fonte de motivação. Para tanto, faz-se necessário dar mais espaço e tempo às crianças durante as aulas, ou seja, envolvê-las no processo de tomada de decisão.

No que se refere às habilidades, primeiramente, saliento que Cameron (2001, p. 17-19) refuta a divisão tradicional, ao considerá-la inapropriada. Seu modelo de linguagem proposto para o ensino de LEC converge com aquele preconizado por Vygotsky (1991, 1993) visto como discurso, “linguagem em uso”, em que a criança, exposta ao aprendizado de LE ainda bastante jovem, depara-se especialmente com a linguagem falada. Para Rocha (2006, p. 133) Cameron sugere uma divisão alternativa que “busca transcender o ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades em conjunto com a gramática e o vocabulário, em favor da prática natural da linguagem, em situações reais de uso”. Na divisão, a autora separa a aprendizagem de habilidades orais da aprendizagem da língua escrita (letramento). Destarte, embora as discuta em subseções separadas que seguem abaixo, meu pensamento se alinha ao de Cameron (2001, 2003) e Rocha (2007a, 2008), de que o aprendizado não ocorre compartimentada e isoladamente, haja vista sua dimensão inter e transdisciplinar. A divisão serve apenas para sistematizar as ideias, visualizando o que o desenvolvimento de cada uma delas pode implementar ao conhecimento dos alunos. Saliento que não há fórmulas ou técnica singular efetiva para se ensinar LI e de que o ensino de habilidades linguísticas e do sistema linguístico são processos inseparáveis. As subseções propostas são:

a) *Listen to me!*: Contato auditivo com a LE – Para Phillips, atividades de audição “são extremamente importantes em aulas de línguas, ao proverem uma fonte rica de dados linguísticos com os quais as crianças começam a construir sua própria ideia de como a língua funciona” (2003, p. 17). Aprendizes de línguas, especialmente iniciantes, entendem mais do que conseguem falar e não devem ser cobrados quanto à escrita ou fala sem que estejam

<sup>7</sup> Alguns autores conceituam atividades e tarefas de forma diferenciada. Cameron (2001, p. 31) explica que tarefas podem ser definidas como atividades de sala de aula. Entretanto, para ela, nem toda atividade pode ser classificada como tarefa. Uma tarefa deve marcar claramente seu início e fim, ser coerente e significativa para o aprendiz, envolvendo-o ativamente e ter objetivos de aprendizagem linguística específicos. No presente estudo, ambos os conceitos são tomados intercambiavelmente.

preparados para tal (período de silêncio). Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores ao ensinar esta habilidade, como o tipo de textos, a extensão e o grau de familiarização. O apoio proveniente das atividades propostas pelo professor podem prover significado imbuído no apreensível pelo contexto e auxiliar os alunos a desenvolverem suas próprias estratégias sem que seja necessário, a princípio, manipularem características linguísticas como tradução e análise de constituintes de frases (PINTER, 2006, p. 46).

É aconselhável que os professores usem a língua-alvo em sala de aula, além de outras ferramentas, como figuras, por exemplo, provendo, desta forma, *input* que possibilite a familiarização das crianças com os sons da nova língua, processo similar ao que acontece nos primeiros anos de vida, quando adquirem sua LM, apresentando a fala do professor importante função afetiva e moldando convenções sociais ao cumprimentar, elogiar e encorajar os alunos na língua-alvo. Destaca-se o papel docente ao eliciar informações das crianças, ampliar o que já sabem, comentar o tema, mantê-los envolvidos, usar ilustrações, repetir porções da língua ou usar exemplos para enfatizá-la, modificar a linguagem por meio de oferta de sinônimos, possibilitando, desta forma, prática de escuta significativa.

O desenvolvimento desta habilidade, tal como as demais, não é tão simples, especialmente no caso de propor atividades para jovens aprendizes, cujos professores nem sempre têm certeza de como e por onde começar. Analisando livros para ensino de LEC, Pinter (2006), pondera que, geralmente, recomendam-se atividades que requeiram respostas não verbais por parte dos alunos, propiciando assimilação da língua, tais como as associadas à abordagem *Total Physical Response* que liga a aprendizagem às ações físicas propostas em ambientes naturais oportunizando a compreensão do significado. Atividades como ouça e responda, mestre manda, ouça e desenhe, ouça e pinte, conte histórias, dentre outras, “não somente possibilitam prática auditiva excelente, mas também oferecem oportunidades para incorporar na turma de LE inteligências múltiplas por meio de colagem, pintura e confecção de objetos simples” (PINTER, 2006, p. 50-51). Tais atividades também podem ser usadas com aprendizes mais velhos em estágios iniciais, aumentando-se e/ou adaptando-se o grau de dificuldade, por meio de variação da extensão do texto e tipos de atividades.

b) *Let's talk!*: Desenvolvendo a oralidade em LE – A oralidade só pode ser desenvolvida e compreendida mediante uso da linguagem de forma significativa, no contexto em que seus falantes estão inseridos. Assim, tanto a audição quanto a fala são usos ativos da linguagem; a primeira, para acessar significados de outros indivíduos e a segunda, para expressar-lhes significados (CAMERON, 2001). Percebo, contudo, que esta é uma habilidade

que professores, geralmente, acham difícil desenvolver, talvez pela própria dificuldade que muitos deles encontram em se expressarem oralmente em LE.

Os alunos precisam conhecer uma série de diferentes elementos da língua, como vocabulário, estruturas, funções etc, para conseguirem dizer o que almejam. Neste caso, Phillips (2003) aconselha que se ensine primeiramente pequenas frases que envolvam a linguagem cotidiana de sala de aula, comandos, solicitações, cumprimentos, dentre outros, oportunizando às crianças se acostumarem com o som e ritmo da língua. É indispensável ao aprendiz conhecer as razões pelas quais está desenvolvendo a atividade e que, com o passar do tempo e envolvimento com a língua, aumentará sua capacidade em usá-la e manipulá-la, passando, a produzir narrativas e descrições, a desenvolver pesquisas, atividades de contar histórias, de lacunas de informação e trava-línguas, por exemplo.

Dessa forma, o papel do professor é primordial para um bom desenvolvimento de habilidades orais em LE, estimulando a criança com tópicos que lhe sejam interessantes e a motivem a falar, explicitando a estrutura das atividades propostas e dando-lhe amparo linguístico. Embora exercícios de repetição sejam criticados por muitos estudiosos, Pinter (*op. cit.*, p. 55) argumenta que falar fluentemente em LE requer muita prática, inicialmente desenvolvida mediante repetição de modelos e, posteriormente, comunicação com pares em situações em que contribuições espontâneas são requeridas. Como as crianças mais jovens não são ainda totalmente competentes na LM, a autora recomenda que o foco seja em exercícios simples, mas significativos com construção de diálogos personalizados a fim de prepará-los para que sejam capazes de falar de si mesmos e do contexto mediante interação com colegas de classe, já que, para ela, depois de terem tido contato auditivo com a LE, elas não só querem, como são capazes de participar dessas interações. É, pois, indispensável ao professor ofertar “linguagem útil de sala de aula” (PINTER, *op. cit.*, p. 58), que pode, inclusive, ficar disposta em cartazes nas paredes da sala. O contato auditivo com a LE pode ser base para desenvolvimento da prática oral, ao se oportunizar atividades que estimulem o aprimoramento destas habilidades, levando em consideração a idade e interesses dos alunos.

c) *Reading*: interação entre leitor e texto em LE – A oralidade é a principal fonte linguística na aprendizagem da criança, mas a fonte impressa é a segunda mais importante. Crianças na faixa etária dos cinco aos sete anos encontram-se em fase de alfabetização/letramento em sua própria língua materna, período de descobertas da escrita e decodificação dos signos, sua relação com os aspectos sonoros, enfim, de aprendizado da leitura (VYGOTSKY, 2001). Há um consenso de que toda criança precisa aprender a ler, a sociedade lhe impõe isso. Em contextos de LE também há um consenso de que as crianças

aprendam a ler em sua LM primeiro e, quando estiverem bastante competentes, possam ser expostas à leitura em LE, o que pode inclusive se tornar uma vantagem, já que trazem estratégias muito úteis e sabem o que é leitura.

A leitura em LE pode ser desencadeada de diferentes maneiras, por meio do aprendizado dos sons e letras, leitura de palavras, mediante uso de *flashcards*, ou, ainda, de frases, desde que veiculem sentido e não sejam apresentadas isoladas. Com crianças mais jovens, pode-se introduzir palavras escritas no contexto, para que experienciem materiais impressos, atraindo, desta forma, a atenção e auxiliando-os a relacionar formas orais e escritas. Às crianças mais velhas pode ser ensinado que existem muitas pistas de caráter semântico, fonológico, dentre outras, que podem ser usadas enquanto leem, além do uso de dicionários (PINTER, 2006). Tonelli (2007) pondera que boa maneira de relacionar a LE com outros assuntos é por meio de histórias, devido a seu caráter popular e factual. Uma técnica que pode ser usada pelos professores, com crianças pequenas e iniciantes na aprendizagem de LE, e, conseqüentemente, de leitura nesta língua, é a leitura audível de histórias de livros com figuras, em que o professor mostra as palavras e os desenhos enquanto lê, possibilitando-lhes associar sons e significados com símbolos escritos.

d) *Write down*: mergulho no mundo das letras – Se lidamos com inúmeras dúvidas acerca do momento certo de se iniciar a habilidade de leitura com crianças, o debate em torno do desenvolvimento da escrita também é profícuo e com ideias bastante divergentes. Embora estudiosos (Cameron, 2001 e Phillips, 2003, por exemplo) apontem que, em geral, é desejável que se introduza a aprendizagem de LE pela audição e fala primeiramente, depois a leitura e, por fim, a escrita, o que temos presenciado nas escolas é o caminho inverso, já que desde o primeiro ano as crianças são convidadas a escreverem na língua-alvo. Baquero (1998) lembra que a linguagem escrita é abstrata e requer, portanto, um trabalho intelectual muito mais elaborado. A escrita em LE é capaz de adicionar outra dimensão ao processo de aprendizagem, em que aos estímulos visuais e auditivos, acrescentam-se os táteis, de produção com as próprias mãos, o que permite expressar personalidade, consolidar a aprendizagem em outras áreas, auxiliar na memória e desenvolvimento consciente na língua.

Não menos importante é a discussão acerca do ensino de vocabulário e gramática. Há um consenso entre estudiosos de que as crianças aprendem palavras rapidamente, mas que o aprendizado de estruturas, cujo uso é menos óbvio, ocorre mais lentamente. Na história do ensino de línguas, o ensino explícito de gramática é ora ‘defendido’ ora ‘massacrado’. Cameron (2001), por exemplo, considera o desenvolvimento de vocabulário e gramática indissociável, sendo o primeiro imprescindível para o aprendizado e uso da segunda. Ela

explica que um vocabulário útil é essencial à aprendizagem de LE no nível primário e informações gramaticais são veiculadas por meio dele, embora a aquisição seja primeiramente no âmbito oral, haja vista uma visível demora para a aquisição de seu significado. A mesma estrutura pode ser repetida várias vezes, não como mera repetição, mas mediante exploração de diferentes contextos significativos com uso de vocabulário diverso, em que a gramática se transforme em poderosa ferramenta para a criação de significados na língua a ser estudada. As crianças poderiam, então, conhecer e usar a(s) palavra(s) em contextos relevantes, a fim de ‘fixá-la(s)’ na mente, construindo uma “rede de vocabulário” (PHILLIPS, 2003). Defendo, pois, um ensino em que tanto a gramática, quanto o vocabulário sejam ensinados no contexto, com base na necessidade do grupo e da maneira mais simples possível, e que sejam ofertadas oportunidades às crianças de uso da língua aprendida, quer dizer, de colocá-la em prática na comunicação.

### **1.2.3 Sala de aula de Língua Estrangeira e possíveis ofertas de atividades**

Concordo com Cameron (2001) e Phillips (2003) que a criança aprende muito mais do que LE durante as aulas, já que o processo contribui para seu desenvolvimento geral e de que a tarefa de ensiná-los é muito gratificante. Os indivíduos apresentam diferentes sentimentos ao estarem expostos a novos desafios e isto é uma regra também para jovens aprendizes de línguas. Estes sentimentos variam de pavor, espanto, vergonha, insegurança a outros tantos. Os alunos estão inseridos em um contexto de aprendizagem e dependem basicamente do ambiente escolar para estarem expostos à língua, portanto, o professor tem a tarefa de transformar a sala de aula em um lugar atrativo.

Ao levar em consideração a natureza multissemiótica da linguagem, Rocha (2006, 2007a e b, 2008) propõe um modelo de ensino de LEC que promova o desenvolvimento da interculturalidade, embasado na criação de agrupamentos de gêneros discursivos, relacionados a três sistemas de atividades, denominados de gêneros que fazem cantar, brincar e contar. Para ela, atividades musicais relacionam-se aos gêneros que fazem cantar, os jogos aos que fazem brincar e as atividades narrativas àqueles que fazem contar. No entanto, a autora ressalta que atividades de linguagem podem constituir-se pela combinação de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos.

É certo que não aprendemos apenas de uma forma, portanto, é típico do ser humano lançar mão de diversas estratégias para alcançar seus objetivos. No caso de crianças aprendendo uma LE – naturalmente ativas e curiosas, e com desejo muito forte de se



comunicar – não é diferente. Por isso, estimula-se o uso da LE em sala de aula, de modo que a comunicação ocorra em situação real. Uma dessas estratégias é o uso de frases ou expressões que aprendem ouvindo outras pessoas em situações distintas. São o que comumente chamamos de *chunks*, quer dizer porções/pedaços da língua que são usados na conversação, extremamente úteis em estágios iniciais de aprendizagem de línguas, visto que habilitam os aprendizes a participarem efetivamente da conversa em situações comunicativas reais e são provenientes de atividades de ação, músicas, rimas, poemas, teatro e rotinas de sala de aula, como por exemplo, cumprimentos, comandos etc; situações que os envolvem em um clima de diversão, de modo que o contato com a língua lhe seja prazeroso. A música e o ritmo, por exemplo, são partes essenciais na aprendizagem de LEC. Outro instrumento que também pode ser usado pelos professores de línguas, graças à forte ligação com a cultura de seu povo falante, é o *chant* (poema ou texto) com ritmo bastante marcado, no entanto, sem melodia.

Extremamente presente na sociedade contemporânea, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) precisa ser vista como aliada, por fazer parte da vida cotidiana das crianças. Não se trata, no entanto, de apenas assistir à TV, vídeos, navegar na internet etc, apenas para relaxar; é necessário haver possibilidade de interação e aprendizagem, como mencionei no início desta seção. Especificamente sobre a internet, Ramos (2007, p. 66) avalia que não é requerido conhecimento avançado em computação ou programação, por parte de docentes e discentes, para usufruir das contribuições provenientes da rede, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas sim atitude positiva em relação às novas tecnologias. Como benefícios referentes à utilização do computador e da internet nas aulas de LE, a referida autora cita possibilidades de atividades voltadas a conteúdos baseados no ensino de LE, proporcionando trabalhos interdisciplinares, além da possibilidade de comunicação entre crianças de diferentes países, o que promove quebra de estereótipos culturais e sentimento de tolerância e aceitação pelo diferente. É indispensável se considerar como criar necessidade e desejo reais de uso da LE, oferecer tempo suficiente para a língua, oportunizar exposição variada e significativa à língua-alvo, com foco na comunicação, prover oportunidades para as crianças experienciarem com a nova língua em práticas e usos em contextos diferenciados, criar uma atmosfera prazerosa, provendo-lhes *feedback* e observar para que as atividades sejam compreensíveis e estimulantes (MOON, 2000).

O desenvolvimento desse tipo de atividades demanda diferentes organizações da sala de aula, nem sempre possíveis no contexto escolar público. Quanto a isto, sugiro atividades individualizadas, em pares, em grupo ou com a classe toda, dependendo dos objetivos que se almeja alcançar. Isso implica na organização das carteiras de forma que possam ser

desenvolvidas satisfatoriamente. Outra sugestão é que a sala de aula ofereça um espaço para a exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças, o que pode desencadear um sentimento de interesse e orgulho, no bom sentido, pelo que puderam construir ao longo da aula. Levando-se em consideração o pouco tempo de ligação com a LI (uma aula semanal), a exposição das atividades pode promover relação maior entre língua e aprendiz, quando estiverem desenvolvendo outras atividades relacionadas a outras disciplinas, ou, se os trabalhos forem expostos no exterior da sala, oportunizará o contato de outras turmas com conteúdos desenvolvidos.

#### **1.2.4 A avaliação: integrando o ensino e a aprendizagem**

Como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação requer planejamento por parte do docente. Conforme evidenciaram Scaramucci, Costa e Rocha (2008, p. 93), “nosso embasamento teórico sobre linguagem, ensino-aprendizagem de línguas por crianças, assim como sobre seu crescimento têm importantes implicações para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para o processo avaliativo nesse contexto”. Desta forma, o conceito adotado neste trabalho alinha-se àquele delineado pelas autoras ao considerar avaliação “como um mecanismo potencial para a implementação de mudanças no processo educativo e como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem” (*op. cit.*, p. 88). As autoras defendem a avaliação formal que ocorre em um processo contínuo e informal, que tome por base o mesmo construto teórico que embasou o ensino, já que são ‘parceiros inseparáveis’, bem como adoção de instrumentos variados, como exercícios/atividades escritas, observação de materiais produzidos, dentre outros.

Por parte do docente, a avaliação é indispensável por permitir confirmar ou modificar as hipóteses criadas. Considero-a oportunidade para que professor e alunos possam olhar para suas práticas e refletir acerca do que estão fazendo, com foco na língua trabalhada e/ou na forma como os alunos participaram do processo e chegaram ao produto final; pode acontecer imediatamente depois da execução das atividades, após o término de uma série de atividades, em dia marcado pelo professor ou sempre que este sentir necessidade e pode ocorrer na LM, uma vez que o objetivo não é praticar a LE, mas sim envolver todos no processo de aprendizagem.

Scott e Ytreberg (1990) explicitam que, além do respaldo dado aos alunos, no sentido de encorajá-los para que até mesmo se avaliem, o diretor, demais autoridades da escola e os pais também querem saber como as crianças estão se desenvolvendo, por isso a relevância da

avaliação. Avaliar crianças pequenas pode ser problemático, especialmente se forem adotados métodos tradicionais que não conseguem mostrar, em virtude de seu caráter isolado, o que as crianças realmente sabem, podendo, inclusive, causar-lhes falta de motivação para o aprendizado de LE. Por isso, é importante que os professores usem técnicas variadas de avaliação que sejam conhecidas pelas crianças e compatíveis com atividades usadas no cotidiano em sala de aula. Se testes tradicionais de lápis e papel forem necessários devido a restrições institucionais, podem ser usados com outros métodos, como autoavaliação, *portfolio*<sup>8</sup> ou observação, para ter um quadro mais completo das conquistas das crianças (PINTER, 2006). A proposta de avaliação defendida por Pinter vem ao encontro das novas tendências de ensino, das quais sou favorável, que tomam o aluno como coparticipante do processo de aprendizagem, portanto, coparticipante da avaliação do rendimento.

### **1.2.5 O professor e o planejamento em Língua Estrangeira para crianças**

Juntamente com a organização da sala de aula, outro papel importante atribuído ao professor é o de planejamento das aulas. Cabe a ele preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando-lhes situações em que possam usar a língua criativamente. Ele pode encontrar apoio em diferentes livros didáticos (LD) para ensino de LEC, escritos por falantes nativos ou por autores nacionais, que já se encontram disponíveis no mercado – embora não seja a realidade na maioria das escolas públicas do país – ou, ainda, adaptem atividades desenvolvidas na LM – caso mais comum. Materiais que apresentam importantes orientações teóricas e metodológicas podem ser encontrados nas obras de Phillips (2003), Cameron (2001), Pinter (2006), King e Mackey (2007), para citar alguns, porém todos escritos em LI, o que pode se tornar um empecilho, se levarmos em consideração que muitos professores asseguram falta de domínio da leitura nesta língua, mesmo aqueles que fizeram graduação em Letras/LI (SANTOS, 2005).

No contexto de LEC descrito por Phillips (2003), o uso de LD é uma realidade, diferente do contexto em que vivemos em nosso país, especialmente quanto ao ensino de LI, tida como ‘supérfluo’ nos anos finais do EF e EM, e ‘inexistente’, no caso da oferta em anos iniciais da escola pública, haja vista que, infelizmente, ainda não contamos com políticas públicas que nos amparem e nos legalizem quanto à prática que ocorre em larga escala nos quatro cantos do Brasil (ROCHA e BASSO, 2008). Um dos desejos dos docentes de LE é ter

---

<sup>8</sup> Portfólio é entendido por Pinter (2006) como coleção dos trabalhos de um aluno (desenhos, atividades escritas, etc).

mais acesso a LD, não só para eles próprios, bem como um exemplar para cada um de seus alunos. É importante ter em mente que nem o melhor dos LDs disponíveis no mercado conseguirá dar conta de todas as necessidades de seus alunos, considerando-se a diversidade multilíngue e multicultural dos aprendizes; portanto, ainda que seja adotado, é importante que seja suplementado por outros materiais. Para Ramos e Roselli (2008), o LD – uma entre muitas outras formas de materiais didáticos – exerce muita influência na vida do professor e deve ser olhado de maneira mais atenta, especialmente devido à falta de discussões voltadas para o LD produzido para o trabalho especificamente com LEC. Após análise de um grupo de LD brasileiros produzidos para serem utilizados com crianças aprendizes de LI em anos iniciais, as referidas autoras concluem que “há uma discrepância entre o que eles dizem fazer e fazem e entre o que está prescrito e o que realizam em termos de prescrição” (p. 83).

A aula pode ser preparada focalizando-se a língua (estrutura) ou um tópico. Todavia, Rocha (2006, p. 139, 196) alerta para que não se transforme conteúdos em meros “objetos a ensinar”, mas sim que sejam vistos como tópicos “através dos quais os conhecimentos serão mobilizados”. Alinho-me à visão desta autora e de Scott e Ytreberg (1990) ao defenderem a organização do ensino em temas, classificando-o como útil, prático e empolgante, capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de LEC, uma vez que oportuniza seu engajamento na construção de sentidos pela ação propositada e colaborativa.

As crianças são, geralmente, cheias de energia, requerem atenção constante do professor e atividades diversificadas, o que faz que reste pouco tempo, durante o desenvolvimento da aula, para pensar e planejar. Dessa forma, o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, o que torna o trabalho do professor em sala mais fácil, economiza tempo, permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula, bem como equilibrar as lições. Se o planejamento já foi devidamente elaborado, durante a aula o professor tem tempo para apreciar o que está desenvolvendo com seus alunos, parar por alguns momentos e observar detidamente detalhes da aula e/ou das crianças. É importante que o professor crie rotinas facilmente reconhecidas pelas crianças, marcando o início da lição, o desenvolvimento e o término, informando-lhes sobre as atividades que serão sugeridas e o tempo disponível para sua execução, por meio de orientações e demonstrações claras, certificando-se de que as entenderam. Cabe ao professor, também, usar ao máximo a língua alvo em sala e acompanhar o desenvolvimento das atividades, andando entre as carteiras/grupos, comentando, elogiando e encorajando-as. Diferentes ferramentas do “mundo físico”, como definem Scott e Ytreberg (*op. cit.*, p. 108), podem ser usadas no desenvolvimento das aulas para que haja envolvimento e significado por parte dos alunos,

como marionetes, bonecas de papel, mascote da turma, cantinho da LE, caixas de papelão, gravuras, jogos de cartas e de tabuleiros, livros, transparências, projetor, calendários, relógios, mapas, brinquedos, aparelho de som, CDs, e uma infinidade de outros materiais, de acordo com a criatividade do professor e discentes. Fundamentando-me em proposta delineada por Phillips, o planejamento do docente pode contemplar os seguintes aspectos:

<p style="text-align: center;">Idade e nível de seus alunos (iniciante, elementar ou pré-intermediário)          Tempo disponível para a execução          Objetivos para desenvolvimento linguístico, intelectual e social          Descrição geral da atividade a ser proposta          Materiais necessários para o desenvolvimento          Preparação anterior à aula          Passos a serem desenvolvidos em sala de aula          Consolidação da aprendizagem          Variações para adaptar a atividade ao grupo de alunos          Comentários orientadores do andamento da aula.</p>
---

Quadro 02: Planejamento docente, de acordo com Phillips (2003).

Ainda que o docente use livros didáticos, programas, currículos, que costumam determinar o que deve ser ensinado, o que pode ser aprendido somente pode ser planejado pelo docente que efetivamente conheça seus alunos e faz com que o planejado funcione com este grupo (CAMERON, 2001). Se o professor não perder de vista os objetivos de sua aula e escolher atividades adequadas para alcançá-los, mais chances terão, ele próprio e seus alunos, de obterem sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao término de uma unidade ou de um número de lições é importante que o docente avalie o rendimento, analisando o que deu certo e o que precisa ser revisto. Percebe-se, pois, que alunos de anos iniciais do EF são aprendizes em potencial que necessitam de ações e direcionamentos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem de LI aconteça em um processo significativo. Para tanto, o professor e as ações pedagógicas são indispensáveis no curso do seu progresso. É o que passo a tratar a seguir.

### 1.3 Formação docente: diferentes perspectivas

Pelo fato de esta seção ser dedicada aos aspectos relacionados à formação, faz-se necessário, primeiramente, o entendimento do termo, pois no âmbito educacional, diferentes concepções se confrontam. Concordando com Porto (2004), formação docente é tomada neste estudo numa perspectiva de **inconclusão** (grifo da autora) do homem. Assim, “identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber

ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO, 2004, p. 13). Outro fator pertinente e que merece ser mencionado, é que a formação docente é uma temática da pesquisa educacional relativamente nova, tendo em vista que, não só no Brasil bem como em outros países, somente a partir de 1980, mediante influência dos estudos etnográficos nas pesquisas educacionais, do avanço das investigações qualitativas e desenvolvimento das análises críticas e contextuais, é que começou a ser disseminada.

Como o fiz na seção 1.1.1, descrevo, a seguir, o percurso histórico do processo educacional, ainda que de forma bastante breve, perpassando pelas principais tendências político-filosóficas de ensino-aprendizagem que moldaram/moldam a formação e atuação docentes. Importante ressaltar que tais tendências têm ligação direta com as correntes abordadas, porque é a partir da visão que se tem de aprendizagem que se assume determinada tendência de ensino e vice-versa. A divisão das seções a seguir serve para situar o leitor nos contextos da discussão, indo do macro (formação docente como um todo) para o micro (formação do docente de LI); no entanto, não será difícil perceber que se entrecruzam. Assim, levando em consideração os dilemas impostos à formação docente, e abordando o contexto macro, inicio a apresentação e discussão referente ao tema com Gómez (2000), que apresenta quatro perspectivas básicas acerca do ensino. São elas as perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é tido, primordialmente, como “um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou” (GÓMEZ, *op. cit.*, p. 334). Pelo fato de a transmissão de conteúdos embasar o fazer pedagógico, há um enfoque enciclopédico, um desejo de que o professor seja ‘uma enciclopédia ambulante’, pois isso o capacitará para melhor desenvolver sua função de transmissor, cuja competência reside na capacidade de aplicar conteúdos com clareza e ordem.

A ampla e influente perspectiva técnica, herdada do positivismo, propõe-se, de acordo com Gómez, “a dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada” (*op. cit.*, p. 356). Duas correntes se distinguem dentro desta perspectiva: o modelo de treinamento, cuja concepção de ensino é mecânica e linear, preocupa-se em treinar professores com o objetivo de formar competências específicas observáveis capazes de produzir na prática resultados eficazes; o modelo de tomada de decisões, que prevê forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento, ao considerar a não transferência mecânica de conhecimentos por meio de habilidades de intervenção, mas sim transformação das descobertas da investigação em

“princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula” (GÓMEZ, *op. cit.*, p. 359). Certamente, essa perspectiva trouxe progresso sobre a visão empirista de enfoque tradicional, artesanal e academicista que caracteriza a perspectiva acadêmica, ao criticar a ação empírica ‘cega’ e propor o uso do conhecimento e do método científico na análise da prática e normatização de regras que regulam a ação docente. Porto (2004, p. 13) reúne essas duas perspectivas delineadas por Gómez em apenas uma grande tendência, a denominada ‘estruturante’. Corroborando o pensamento de Nóvoa (1992), a autora afirma que nessa tendência a formação é tradicional, comportamentalista, tecnicista, e que, com base em uma lógica de racionalidade científica, programas, procedimentos e recursos são previamente definidos.

Na perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico, cuja formação baseia-se na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Duas correntes se distinguem dentro desta perspectiva: a tradicional e a prática reflexiva. A primeira apoia-se na experiência prática e concebe o ensino como atividade artesanal, o conhecimento docente é tácito, não organizado teoricamente, baseado no senso comum. Comunidades acadêmicas e frentes teóricas diversas emergem com referencial crítico dirigido à perspectiva técnica, sob um olhar reflexivo sobre a prática. Mediante diferentes nomes (ensino como arte, arte moral, processo interativo, profissão de planejamento, prática reflexiva, dentre outros), o ensino e papel do professor são revistos, na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e prática.

Por fim, Gómez descreve a perspectiva de reconstrução social. Aqui o professor passa a ser visto como um profissional autônomo, um indivíduo que reflete criticamente sobre seu fazer pedagógico numa tentativa de compreensão do processo e do contexto em que está inserido, possibilitando um desenvolvimento também autônomo de seus educandos. Dentro desta perspectiva, dois enfoques são descritos: o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. No que concerne ao primeiro enfoque, o professor é visto como um intelectual transformador, um educador e ativista político. No segundo, o docente realiza uma prática intelectual e autônoma. Para Porto, as perspectivas prática e de reconstrução social podem ser descritas por meio de uma tendência interativo-constructivista. Segundo ela, esta tendência é “dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina” (PORTO, 2004, p. 13).

No Quadro 03, apresento uma síntese das ideias de Gómez (2000) no que se refere às perspectivas de ensino e concepções de formação docente. Esta síntese subsidia o diagnóstico

das práticas docentes no capítulo de análise deste estudo, em que procuro evidenciar perspectivas, enfoques e concepções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças no contexto investigado.

<b>Perspectivas</b>	<b>Ensino</b>	<b>Enfoques</b>	<b>Concepções de docência</b>
Acadêmica	Transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura acumulada	Enciclopédico; Compreensivo	Especialista que domina e transmite conteúdos
Técnica	Transferência de conhecimento de forma mecânica e linear	Treinamento; Tomada de decisões	Técnico que domina e aplica conhecimento científico
Prática	Atividade artesanal e produção de conhecimento	Tradicional; Reflexivo sobre a prática	Artesão, artista ou profissional clínico
De Reconstrução Social	Atividade crítica e prática social	Crítica e reconstrução social; Investigação-ação e formação do professor para a compreensão	Profissional autônomo e reflexivo, intelectual transformador

Quadro 03: Síntese das perspectivas de ensino e respectivas concepções de docência com base em Gómez (2000).

Em qualquer processo de formação docente, as concepções/perspectivas acima delineadas não podem ser consideradas excludentes. Levando-se em consideração sua coexistência, situo a discussão das seções seguintes na (re)leitura de referenciais teóricos que tomam a formação docente sob uma prática reflexiva. Na subseção 1.3.2, dialogo acerca do perfil requerido pela sociedade atual. Por fim, na subseção 1.3.3 aponto como estes pressupostos são discutidos na LA.

### **1.3.1 Formação de professores e prática reflexiva**

O ensino como atividade prática tem suas raízes no início do século XX, mediante contribuições do princípio pedagógico de aprender a partir da ação (*learning by doing*) delineado por Dewey (1955). Foi ele quem propôs a formação docente com base na reflexão – esforço sempre consciente e voluntário que implica em aprendizado e exercício – e, embora sua produção seja do início do século passado, continua relevante. Influenciado pelos escritos de Dewey, Schön (1983, 2000), outro teórico importante na área de formação profissional, dedica-se à elaboração de uma proposta de profissionais reflexivos, ao afirmar que, para se compreender o pensamento prático, faz-se necessária a distinção de três conceitos, ou seja, a tripla movimentação da prática: o conhecimento na ação, a reflexão na ou durante a ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Este autor desenvolveu uma visão geral denominada “ensino prático reflexivo”, voltada para ajudar estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência da prática.



Zeichner (2003) é um dos teóricos que se propôs a rever o enfoque reflexivo apresentado por Schön (1983), direcionando-o à formação docente, destacando a visão do saber, da teoria e da prática descritas pelo autor como muito diferentes do que tem dominado a educação. Mas, em (re)leitura à obra de Zeichner, Paiva (2003, p. 54) observa que, embora o autor faça considerações significativas à teoria de Schön, também direciona algumas críticas, no que diz respeito ao caráter individualista e restrito de prática reflexiva. Nesse sentido, pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expor e examinar suas práticas o professor fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender um com o outro, de forma que a atenção volta-se tanto para sua própria prática quanto para as condições sociais em que está inserida, ou seja, a prática reflexiva concebida por este autor mantém vínculo com a reflexão como prática social (ZEICHNER, 1993, p. 21-22, 2003, p. 45). Zeichner (2003, 2008) afirma que slogans como ‘ensino reflexivo’, ‘pesquisa-ação’ e ‘valorização do educador’ foram adotados por professores, educadores de professores e pesquisadores educacionais de todo o mundo, em reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa (passa conteúdos) e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos.

Dentro desta perspectiva, encontram-se as acepções de Imbernón (2005), ao argumentar que a formação do profissional prático-reflexivo se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações. Para Nóvoa (1995b, p. 16), tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo.

A formação do professor sob os moldes de uma reflexão crítica bem como o ensino como prática reflexiva têm tido ampla aceitação e divulgação na academia, até mesmo veiculando uma visão extremamente positiva dos professores. Todavia, isso implica na sensação de que todos os problemas podem ser resolvidos pelos professores, o que não é verdade; sabe-se que, muitos deles, como os de ordem estrutural, por exemplo, fogem de sua alçada por estarem inseridos em contextos sócio-político-econômicos mais amplos (PAIVA, 2003).

Impulsionada pelos teóricos acima expostos, a formação de professores com base em uma prática reflexiva tem interessado a muitos estudiosos brasileiros (ver, Celani e Magalhães, 2005; Cox e Assis-Peterson, 2002; Vieira-Abrahão, 2001 e 2002, 2004, 2005; Menegazzo e Xavier, 2004; Almeida Filho 1999; Telles, 2004), inclusive, levando-os a

expandir o conceito de ‘formação’ para uma noção de ‘orientação’ não de prática individual, mas social, coletiva. Pimenta e Ghedin (2005) afirmam que o ensino nesta perspectiva

tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 22).

Em análise crítica acerca de como o conceito tem sido usado, Zeichner (2008, p. 544) denuncia ênfase em um viés individualista baseado em temas que, segundo ele, “minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores”, porque o foco recai sobre ajuda aos professores para reproduzir melhor o currículo, pensamento limitado de “meio e fim” sem análises dos propósitos a que são direcionados, reflexões individualizadas sobre seu próprio fazer, sem, entretanto, levar em consideração o contexto social e institucional em que estão inseridos. Neste sentido, é importante observar o tipo de reflexão realizada pelos professores, no sentido de verificar se incorpora um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar e, ainda, nas condições ofertadas aos professores para a reflexão, ou seja, “o paradigma reflexivo requer reestruturação de práticas a partir de análises contextualizadas de ensino” (GIMENEZ *et al*, 2008, p. 304). Na subseção seguinte, trato destas questões, ao discutir a FI e FC, levando em consideração o perfil docente almejado pela sociedade atual.

### **1.3.2 Formação inicial e contínua: perfil requerido pela sociedade atual**

Desde a metade do século passado e início deste, a educação brasileira tem passado por sucessivas mudanças, quer sejam técnicas, metodológicas ou estruturais, cada uma delas se apresentando como a mais apropriada para solucionar os problemas que a afligem. Alguns pressupostos específicos sobre formação docente para atuação na EI e anos iniciais do EF, por exemplo, podem ser encontrados em documento elaborado pelo MEC. São os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), cuja finalidade é promover discussões e orientar transformações e reformulações acerca das tendências atuais do papel profissional do professor, apresentando a situação da formação no contexto brasileiro, das dimensões e natureza de sua atuação, da construção da competência profissional, pelo desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira, além de abordar indicações para organização curricular e ações de formação. Ainda que considerações sobre formação docente

sejam apresentadas aqui em seções diferentes, considero-a como processo amplo chamado de “processo de desenvolvimento profissional docente” (ver, por exemplo, Dutra e Mello, 2004). Tal processo veicula a ideia de um percurso profissional, cuja trajetória não é linear (FI + exercício da profissão + FC), mas sim evolutiva em um *continuum* de experiências marcada por fatores diversos, como sociais, políticos, pessoais e familiares que atuam como influências facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem da profissão. Considero, pois, primeiramente, o papel da FI dentro deste *continuum*.

### **1.3.2.1 Formação inicial: alguns apontamentos**

Como mencionei na introdução, ainda não há oferta protocolar de formação docente inicial de LI para atuação específica em anos iniciais. Dada a importância desta etapa para a formação profissional, justifico a inclusão desta seção, acreditando que pressupostos delineados para a FI em outras áreas podem, mediante devidas adaptações, prover subsídios teóricos e práticos em busca de uma FI também para o docente de LI para anos iniciais, uma vez que “não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho em qualquer modalidade que se opte por desenvolver este ensino” (GATTI, 2000, p. 90). As instituições responsáveis pela FI têm papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e dos aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Para Imbernón (2005, p. 61), “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação”, de modo que possa assumir o fazer pedagógico de forma reflexiva, com flexibilidade e rigor necessários. Apresentando visão convergente a este respeito, Maciel e Neto (2004) apontam que a FI do docente provê, também, o desenvolvimento de uma constante ação investigativa na prática pedagógica abordando a pesquisa como um dos principais condicionantes para a reflexão.

Assim, tomando por base a assertiva de Lima (2004, p. 31) de que à EI e anos iniciais do EF, o curso de Pedagogia é o *locus* privilegiado para a ocorrência da formação de professores, muitas de minhas considerações mantêm vínculos com pressupostos voltados a este Curso. As considerações vinculadas ao Curso de Letras se justificam pelo fato deste ser o responsável pela formação do profissional de línguas.

No Art. 2º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006) lê-se que estas se aplicam à FI para o exercício da docência na EI e anos iniciais do EF, nos cursos de EM na modalidade Normal, e em cursos de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O documento compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Tal curso prevê, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas e aplicação ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos, como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.

A FI no Curso de Pedagogia visa, de acordo com o PP do Curso de Pedagogia da UNEMAT – Universidade que forma a maioria dos profissionais onde o estudo foi desenvolvido –, capacitar/formar o docente como profissional responsável para atuar com alunos da EI, primeiro ao quinto anos e matérias pedagógicas para formação docente, proporcionando instrução didático-pedagógica para lidar com a clientela. Com uma Matriz Curricular (2007) que contempla diversas disciplinas para o embasamento teórico-prático do professor em pré-serviço (tais como História, Psicologia, Filosofia e Sociologia da Educação; Alfabetização; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Didática; Organização da Educação Brasileira e Legislação; Metodologias de Pesquisa Educacional; Educação Especial; Metodologias de Ensino das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Educação Física e Arte para o Início da Escolarização; Estágios Curriculares Supervisionados, dentre outras), o pedagogo é visto como “um profissional capacitado para lidar com as diferenças de idade e de comportamento dos alunos, proporcionando aulas que possam desenvolver as potencialidades de cada aprendiz” (SANTOS, 2005, p. 49).

De acordo com análise feita nos documentos existentes no Departamento de Pedagogia, a Grade Curricular antiga (1997) sofreu adequações em 2006/01 e, em 2007/02, entrou em vigor nova Grade Curricular; portanto, há matrizes em transição. Os objetivos e Matriz acima expostos são referentes ao Projeto Pedagógico implantado em 2007/02. Nos documentos anteriores a 2007, o curso de Pedagogia oferecia, também, disciplinas optativas/eletivas que, mediante consenso dos acadêmicos e um número mínimo de cursistas (vinte e cinco), podiam ser instituídas, sendo que o acadêmico deveria cursar, obrigatoriamente, ao longo dos quatro anos, quatro disciplinas das vinte e três ofertadas.

Neste caso em específico, importa mencionar que havia duas disciplinas optativas, de 60 horas cada, a saber, LI e Língua Espanhola, cuja responsabilidade didático-pedagógica recaía para o Curso de Letras. Desde a implantação do Curso no município, em 1990, somente no segundo semestre de 2007 houve turma para que a disciplina fosse oferecida. No entanto, embora nas escolas públicas municipais a oferta se restrinja ao ensino de LI, a procura foi pela Língua Espanhola. Baseados no senso comum, acadêmicos deste curso justificam sua opção por considerarem o aprendizado desta língua mais fácil por sua “proximidade” com a LP.

O espectro de disciplinas acima descritas prevê, ao professor pedagogo, o recebimento de formação didática para lidar com crianças, mas, ainda que curse uma disciplina específica em LE, a formação é insuficiente para desenvolver sua competência linguística e metodológica em LE. A ementa da disciplina de Língua Espanhola prevê o ensino-aprendizagem de vocabulário relativo ao sujeito e seu ambiente imediato, ênfase em descrições, introdução de alguns elementos de narrativa e diferenças entre linguagens oral e escrita e variedade formal e informal. A de LI, por sua vez, aponta para o desenvolvimento da competência comunicativa de compreensão e expressão oral e escrita com vocabulário de nível básico, estruturas e normas gramaticais básicas que contribuam para desenvolver a competência comunicativa, textos de nível básico, introdução dos elementos fonéticos da LI, aspectos culturais e localização geográfica de países falantes da LI (PP Pedagogia/UNEMAT, 1997). Como se pode ver, não contemplam aspectos relacionados às metodologias de ensino de línguas, além de pautarem-se em ensino conteudístico e gramaticista.

Em contraste, aparece o professor formado em Letras, cuja graduação centra-se na Linguística como se pode perceber na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras da UNEMAT (2006) que tem disciplinas como: Produção de Textos, Sociologia e Linguagem, Textos Fundamentais da Literatura, Língua Estrangeira (no curso do município em estudo a oferta é pela LI), Estudos da Linguagem, Filosofia e Linguagem, Língua Portuguesa e sua História, Psicologia da Educação, História da Educação, Linguística, Teoria Literária, Pesquisa em Letras, Didática, Organização e Planejamento Escolar no EF e EM, Literaturas Brasileira, Infanto-Juvenil e Mato-Grossense, Linguística Aplicada ao Ensino da LM e LE; Linguagem em Educação Especial, Estágios Curriculares Supervisionados de LP e LI, dentre outras. Na referida Matriz, quatrocentas e oitenta horas/aula (480) são destinadas ao ensino-aprendizagem de LI, quarenta e cinco (45) à Linguística Aplicada ao Ensino de LI, setenta e cinco (75) à Literatura Inglesa, setenta e cinco (75) à Literatura Norte-Americana e outras quatrocentos e vinte horas (420) às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de LI (PP Letras/UNEMAT, 2006). Destarte, este Curso forma professores para atuar nas áreas

de LP, LI e Literaturas, do sexto ao nono anos e EM, mas, mediante consulta nas Diretrizes Curriculares, não oferece disciplina de capacitação especificamente para a EI e anos iniciais, carecendo, assim, de enfoque metodológico para lidar com crianças.

De acordo com as DCN para o curso de Letras (CNE/CES 492/2001, p. 29), este deve facultar ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se alcançar a competência desejada no desempenho profissional (no caso, a docência); dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação e propiciar o exercício da autonomia universitária. Ainda as DCN/Letras (BRASIL, 2001, p. 30) afirmam que o graduado “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” que demandem “o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes” dentre outras atividades. As competências e habilidades mencionadas no documento apontam para o domínio da LP ou de uma LE, nas suas manifestações oral e escrita; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos (objeto dos processos de ensino-aprendizagem) e domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. Na seção 1.3.3, em que trato da formação do professor de LI, os pressupostos aqui abordados, acerca da FI, são retomados à luz de contribuições da LA.

### **1.3.2.2 Formação contínua: o professor enquanto aprendiz permanente**

A seção anterior mostra os objetivos e responsabilidades das instituições de nível superior para a formação docente inicial de acordo com documentos oficiais. Aqui, trato dos aspectos relacionados à formação contínua. Antes de qualquer coisa, esclareço que utilizarei ao longo do estudo expressões como ‘formação continuada’, ‘formação contínua’, ‘educação permanente’ e ‘educação continuada’, todas com o mesmo sentido.

Nos últimos anos, tem havido, na área educacional, uma tendência de se atentar para o processo prático, à luz de teorias, em busca de melhorias do desempenho dos profissionais ligados à educação. Há um consenso entre estudiosos desta área, tais como Gatti (2000),

Giovanni (2003), Bettega (2004), Borges (2004), Libâneo (2006), Imbernón (2005), Falsarella (2004), Nóvoa (1995a, 1995b e 2001), de uma necessidade urgente em se repensar a FI e continuada de docentes, haja vista as novas demandas da contemporaneidade. Isso implica rever, sobretudo, o papel da escola, do professor, dos alunos, do poder público, das práticas pedagógicas, das concepções de ensino-aprendizagem, linguagem e conhecimento. Corroborando ideias de Falsarella (2004, p. 50), a FC é entendida aqui como “proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo” e “motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”.

Gatti (2000), por exemplo, resume alguns aspectos importantes a serem considerados no âmbito educacional, cujas discussões levam em conta os desafios sócio-econômico-culturais da atualidade. Dentre eles, a autora destaca o preparo para condições de desenvolvimento de aprendizagem durante toda a vida, ou seja, habilidades de aprendizado contínuo, mediante a flexibilidade de currículos, estrutura das instituições e departamentos e normas regulamentares, de forma que se privilegie um trabalho que vise à socialização, participação, cooperação e integração. É importante a utilização e construção de métodos heurísticos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca do conhecimento, da informação e da análise da informação que viabilizam a transdisciplinaridade, cujos procedimentos didáticos propiciam o desenvolvimento de motivação e de habilidades de busca, de aproximação de problemas, de caminhos diversificados e sistemáticos de abordagem de questões. Por fim, a autora considera relevante estímulo e desenvolvimento de reflexão metacognitiva, o que, segundo ela, implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de autorregulação deste funcionamento. É imprescindível se repensar e reconstruir o contexto institucional em que os cursos de formação de professores se inserem e a serviço do quê e de quem realmente está voltado. Além disso, aponta a atribuição de salários e carreira minimamente dignos, criação de exigências quanto à formação dos formadores e formas de orientação aos professores que atuam na habilitação de professores. Já Giovanni (2003) defende uma proposta de ‘formação centrada na escola’ ou de ‘formação-ação’. Essa proposta tem por objetivo integrar situações de FC e situações de trabalho e parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, o profissional muda, mudando, também, o contexto em que trabalha. A autora alega que ações de FC no ambiente escolar envolvem os profissionais da escola no processo de investigação/reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho e acrescenta que experiências com esse tipo de trabalho têm mostrado que é muito

difícil para os profissionais ficarem alheios quando há um projeto em andamento no seu ambiente escolar. Fica evidente, pois, a natureza coletiva da FC na escola, em que, embora o esforço empreendido por cada docente seja individual, necessita de apoios, possibilitando-lhe falar sobre o próprio saber, no sentido de se buscar novas mediações com o próprio trabalho, e que estas sejam significativas, contextualizadas e viáveis. Isso implicaria não mais se “estudar uma teoria a ser, futuramente, aplicada, mas de, a partir do conhecimento e consciência das condições de atuação na escola, promover a necessária articulação teoria-prática” (*op. cit.*, p. 216). A ideia principal da autora é de que a formação centrada na transmissão de conhecimentos, na orientação normativa e prescritiva e calcada na (re)qualificação e atualização de docentes precisa ser superada.

É notório um distanciamento entre a FI do professor e sua atuação prática diante das demandas educacionais advindas do contexto em que está inserido, o que consolida a necessidade de uma educação contínua em serviço, independentemente das condições nas quais efetuou a FI e da situação da escola em que leciona, enfatiza Bettega (2004), não apenas para ficar atualizado em sua área, dada a velocidade e o dinamismo com que o conhecimento é produzido num curto espaço de tempo, mas pela própria natureza do fazer pedagógico. Minhas ideias são convergentes com as dos autores aqui abordados, no que diz respeito ao caráter coletivo, colaborativo e participativo da formação permanente e esse tipo de formação não pode ser entendido “apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e concebê-la, se preciso” (IMBERNÓN, 2005, p. 69). Assim, o aprender contínuo é essencial na profissão do professor e concentra-se em dois pilares: na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento permanente (NÓVOA, 2001). É um ciclo que abrange a experiência docente como aluno-mestre, como estagiário e como titular já formado, e que esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente e sistemática.

A educação continuada busca respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação e, de acordo com Libâneo (2006), tais respostas podem emanar de um referencial crítico de qualidade de ensino, com base em uma formação docente reflexiva, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade. Pimenta, Garrido e Moura (2004, p. 89) são enfáticos em afirmar que “a sobrevivência de certos profissionais e até a de sua profissão estão profundamente vinculadas à possibilidade de uma formação contínua”.



A FC não pode ser vista apenas como prolongamento da formação inicial, como meio de adaptação às mudanças ocorridas ou a serem implementadas na instituição ou, ainda, como sinônimo de educação compensatória. É meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar, e as instituições formadoras precisam estar “integradas às novas perspectivas sócio-culturais e atentas aos sinais de transição e mudança” (GATTI, 2000, p. 99). Reuniões esporádicas, minicursos, simpósios, ministrados quando se deseja implantar novos métodos ou técnicas, não têm ajudado a melhorar a qualidade nem a resolver problemas básicos que afetam diariamente a atuação docente e o resultado do ensino. Pelo contrário, a FC pode contemplar seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores (NÓVOA, 2001).

Em estudo desenvolvido na rede pública de ensino acerca da FC ofertada aos professores no estado de São Paulo, por exemplo, Borges (2004) pondera que a maior parte das ações de capacitação tem-se realizado por meio de, pelo menos, três vias, a saber, multiplicadores, capacitadores ou diretamente, com os professores. Há uma urgência em se analisar criticamente os atuais cursos de formação docente, na tentativa de se identificar os problemas, propor alternativas de solução e encaminhamento de propostas que contemplem novas possibilidades de formação, no sentido de se superar a falsa polarização entre FI e FC.

Nas Orientações Gerais da Rede Nacional de FC de Professores (2005), princípios e diretrizes norteadores do processo são descritos. Essas diretrizes definem FC como exigência da atividade profissional no mundo atual tendo como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Afirmam ainda que a FC vai além da oferta de cursos de atualização e que para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola. No que diz respeito aos sistemas formais de oferta de FC, na página virtual do MEC<sup>9</sup>, é possível encontrar diferentes programas que fazem parte da política de FC que vem sendo desenvolvida desde 2003. Em Mato Grosso, a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) desenvolve programas<sup>10</sup> em parceria com outros sistemas formais. Todavia, até a presente data, nenhum dos sistemas formais contempla a formação de docentes de LI (ver sínteses no Apêndice A).

Discorrendo acerca da FC de docentes de LI do EF e EM, Rodrigues (2003) tece algumas considerações sobre linhas norteadoras de trabalho. Alinhando-se a um modelo reflexivo, a autora defende um curso de FC que promova estudo sobre preocupações e inquietações teóricas acerca da natureza da linguagem, aprendizagem e organização do ensino

---

<sup>9</sup> Leitura dos documentos na íntegra, disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 12 de fev. de 2008.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>, acesso em 13 de fev. de 2008.

e viabilize reflexões sobre sua transposição para a prática docente. A atuação do formador consiste, pois, na promoção de situações nas quais o professor possa estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e o experimental, que podem, segundo Rodrigues, desencadear modelos que aproximem teoria e prática. A partir de sua experiência em cursos de FC de docentes de LI, destaca três aspectos relevantes e recorrentes, relacionados à falta de domínio do objeto de ensino, à dicotomia entre o ideal e o real e ao isolamento do professor de línguas, que necessitam ser levados em consideração ao se propor um curso, no sentido de promover conscientização, problematização e sua análise. Esta autora preconiza uma FC que procure balancear momentos em que os professores apresentem seus planejamentos de curso, planos de aula e atividades propostas aos alunos, momentos de apresentação de propostas de atividades de LE e momentos de discussões a fim de desencadear reflexões teórico-metodológicas, que podem implicar processo de mudança nos planos individual e coletivo.

Na próxima seção, a docência em LI no mundo contemporâneo é discutida à luz das contribuições provenientes da LA.

### **1.3.3 Linguística Aplicada: caminhos em busca de formação docente e ensino-aprendizagem relevantes**

O ensino de línguas que não a materna passou a ser visto como ação profissional apenas no último século. No Brasil, somente no início dos anos trinta a modernidade no ensino de línguas marcou seu ingresso no panorama dos países que se sobressaem na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino-aprendizagem de outros idiomas (ALMEIDA FILHO, 2003). De acordo com Spada (2004), além da Psicologia e da Educação, a Linguística Moderna tem trazido contribuições significativas para o ensino de L2 e LE, dentre as quais destaca a linguística estrutural (que levou ao desenvolvimento do método áudiolingual – considerado o primeiro método ‘científico’ de ensino de língua), a introdução da Gramática Universal de Chomsky, a teoria do monitor de Krashen e a teoria da competência linguística de Hymes, que proporcionou diversos desenvolvimentos no campo do Ensino Comunicativo. Concordo com a autora, quando defende uma formação linguística consistente do professor de línguas, apontando como indispensáveis os aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem e entendimento de como o aluno faz esforços para aprender. Assim, é importante que a formação do professor contemple também o modo como as línguas são aprendidas, além, é claro, do conhecimento de sua matéria, que

fornece-lhe bases de autoridade e dá a garantia da ideia de que o docente está praticando uma profissão (WIDDOWSON, 2002).

Levando em consideração, amparada em Magalhães e Fidalgo (2008, p. 105), que “o papel principal da Linguística Aplicada é envolver-se em discussões sobre questões relacionadas à linguagem como forma de organização do pensamento crítico”, destaco que a literatura na área da LA ao ensino de línguas abarca trabalhos interessantes que descrevem as diferentes abordagens, métodos e técnicas de ensino, papel do professor e do aluno, concepções de linguagem e aprendizagem, objetivos e tipos de atividades (ver, por exemplo, Brown, 2001, 2002; Weininger, 2001; Almeida Filho, 1999, 2002, 2003), como tentativas de se buscar a ‘melhor forma’ ou a ‘forma ideal’ de ensinar e aprender. Inúmeras definições são encontradas para o trinômio abordagem-método-técnica. Neste estudo alinho-me à visão de Brown (*op. cit.*) no que concerne ao entendimento de ‘abordagem’, pois ele a concebe como algo que vai muito além de um conjunto estático de princípios, como um composto dinâmico de energias que muda com a experiência de ensinar e aprender, o que faz que diferentes professores apresentem diferentes abordagens. Nas palavras do autor, ela

é a lógica teórica que norteia tudo o que acontece na sala de aula. É o corpo cumulativo de conhecimentos e princípios que permite professores, ‘técnicos’ em sala de aula, diagnosticarem necessidades dos alunos, tratarem os alunos com técnicas pedagógicas bem sucedidas e avaliarem o resultado do tratamento (BROWN, 2002, p. 11).

De maneira análoga, o termo ‘método’ tem desencadeado muitas discussões. Para Brown (*op. cit.*) e Kumaravadivelu (2003), este tem sido comumente definido como conjunto de técnicas de sala de aula teoricamente unificadas, pensado para ser generalizável em ampla variedade de contextos e públicos, com um conjunto de procedimentos específicos. Quanto às ‘técnicas’, referem-se, geralmente, às atividades a serem desenvolvidas em sala, coerentes com o método e abordagem, que são adotadas ou adaptadas pelos professores<sup>11</sup>. Entretanto, noto que definições atualmente registradas na literatura, relacionada ao ensino de línguas, não têm se referido ao que os professores realmente fazem em sala de aula.

Tudor (2001) mostra que a visão que os docentes têm de língua(gem), de ensino, de aprendizagem e de sala de aula, influencia diretamente seu fazer pedagógico e de que nenhum método, a exemplo do que afirma Prabhu (2003), atende a toda complexidade e dinamicidade de cada sala de aula em sua singularidade. Santos (2005), baseada em Richards e Lockhart (1995) e Almeida Filho (2002), dentre outros, sugere que as metodologias de ensino não

---

<sup>11</sup> Para melhor análise e compreensão do termo, sugiro leitura de Kumaravadivelu (2003, p. 25-28), em que classifica métodos de ensino de línguas, mediante nomenclatura, características e exemplos.

podem ser vistas como prontas e definitivas, como receitas a serem aplicadas em qualquer contexto, de modo que os resultados sejam sempre os mesmos, mas elas são moldadas pelo que os professores sabem ou por aquilo em que acreditam (seus conhecimentos e crenças).

Autores têm questionado a validade do método de ensino, e inserem-se em uma ‘perspectiva pós-método’, pois o conceito apresenta limitações e ignora fatores importantes que interferem para o sucesso ou fracasso do trabalho, tais como: cognição do professor, percepção do aprendiz, necessidades da sociedade, contextos culturais, exigências políticas, imposições econômicas e restrições institucionais. Kumaravadivelu (*op. cit.*) acredita que esta perspectiva dá condições ao professor para construir suas teorias pessoais e inovar nas estratégias de sala de aula, já que envolve três atributos inter-relacionados, a saber: busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo, autonomia do professor e pragmatismo norteado por princípios.

De acordo com Vieira-Abrahão (2004), o professor, profissional formado e preparado linguística e metodologicamente para ministrar aulas de LI, não pode mais ser visto como o detentor exclusivo do conhecimento, mas facilitador da aprendizagem, quer dizer, “é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida” (p. 132). Isso inspira mudanças nos processos de formação. Com base em alguns estudos, ela argumenta que o modelo “três mais um” (três anos dedicados às disciplinas e um ano à formação docente) dos antigos currículos dos cursos de Letras não é eficaz, especialmente pela dicotomia imposta ao binômio teoria-prática (2004, p. 155). Em análise às resoluções CNE/CP 1 e 2<sup>12</sup> que estabelecem a duração e carga horária dos cursos de Letras, atividades práticas, estágio supervisionado e seus objetivos, a autora conclui que a FI do professor de LE depende de uma parceria de caráter colaborativo entre universidade e escola pública, em que diferentes práticas (componente curricular e estágio) sejam articuladas “numa perspectiva transdisciplinar”, conforme suas palavras (p. 157). Neste sentido, Vieira-Abrahão (2007) aponta que o estágio supervisionado é de suma importância para a FI do professor, e, além disso, o próprio professor formador e o regente de sala podem privilegiar-se do momento em campo. Todavia, a autora mostra que os documentos deixam lacunas quanto ao perfil do professor-formador, do papel de aglutinador do coordenador, relevância do projeto de estágio, o lugar do componente teórico, além da dificuldade para estágio para LE que não constam na grade curricular das escolas e a falta de tempo dos estagiários provenientes dos cursos noturnos. Assim, conclui, embora os documentos apontem melhorias, só acontecerão mesmo,

---

<sup>12</sup>Disponíveis em <<http://www.mec.gov.br/cne>>

na prática, a partir de um planejamento coletivo e colaborativo com envolvimento efetivo de todas as instâncias educativas.

De fato, há um consenso entre estudiosos da área de LA (Dutra e Mello, 2004, Farias *et al*, 2008, Allred, 2008, Magalhães e Fidalgo, 2008, Gimenez *et al*, 2008, Vieira-Abrahão, 2007, para citar apenas alguns), especialmente no que se refere à formação docente, de que reflexão e colaboração são conceitos chaves para o desenvolvimento do professor. Reconhecem, também, que há uma relação intrincada entre a teoria e o fazer pedagógico, além da dificuldade de romper com abordagens que privilegiam a transmissão em detrimento da construção de conhecimentos. Para Gimenez *et al* (2008, p. 304), o paradigma reflexivo de formação “requer estruturação de práticas a partir de análises contextualizadas de ensino”. Elas relatam que algumas iniciativas têm sido tomadas quanto à FC no Paraná, por exemplo, que incluem vinculação entre FI-FC e envolvimento de instituições de ensino superior e rede privada de ensino de LI, culminando naquilo que chamam de “rede de instituições formadoras”. Veem na pesquisa, especialmente a participativa, um caminho para que a reflexão aconteça. Dentre os resultados obtidos, as autoras apontam mudanças de planos e entraves durante o percurso, diferenças de experiência com pesquisa dentre os participantes e participação instrumental como algumas dificuldades, mas que a proposta é vista pelos integrantes como “espaço privilegiado para explicitar e repensar as práticas no contexto de trabalho” (p. 317).

Dutra e Mello também relatam experiências de projetos de FI (PROFIPLI) e FC (EDUCONLE) por elas desenvolvidos, cujos pressupostos teóricos e metodológicos se baseiam em processos reflexivos e participativos. Estes visam ao desenvolvimento de atividades de cunho reflexivo, pois sem ele “a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução não-situada socialmente de ações pedagógicas” (DUTRA e MELLO, 2004, p. 41). Magalhães e Fidalgo (2008, p. 107), amparadas nos pressupostos vygotkianos, igualmente acreditam que a pesquisa colaborativa é uma escolha metodológica plausível para programas de educação contínua que envolvam sujeitos diretamente ligados ao contexto escolar, já que o tomam “como um local para reflexão e desenvolvimento críticos a respeito de como o ensino-aprendizagem estão relacionados às necessidades dos alunos baseado em discussões educacionais políticas e éticas”.

Por semelhante modo, Allwright (2008) e Miller *et al* (2008) defendem a Prática Exploratória (“trabalho para entender”) como possível caminho para uma FI de docentes caracterizada por atitudes reflexivas. Juntamente com a Pesquisa-Ação e a Colaborativa, ela aparece como outro caminho possível com base em “uma proposta de desenvolvimento

profissional que, buscando o entendimento dos porquês pré-existentes à qualidade de vida que se vive em sala de aula, não adota uma postura tecnicista voltada para o produto, para a mudança de técnicas de ensino” (p. 155). Estudos realizados, sobretudo no contexto educacional na cidade do Rio de Janeiro, evidenciaram a importância de uma integração entre prática e atitude investigativa, desencadeada no planejamento de aulas, já na disciplina Prática de Ensino, como atividades pedagógicas com potencial exploratório.

Diante da imensidão de pesquisas disponíveis nas mais diversas áreas do conhecimento, e especificamente na Educação, Letras e Linguística, percebe-se que aquelas direcionadas ao ensino-aprendizagem e formação docente em LEC correspondem a um número muito pequeno. Com o intuito de obter uma visão das principais pesquisas desenvolvidas na área, especialmente a partir do início desta década, apresento algumas contribuições a que tive acesso<sup>13</sup> durante o desenvolver deste estudo. Inspirada em André (2004) e Barcelos (2007), apresento-os de acordo com o foco, em três grupos, enfatizando tema, objetivos, metodologia, instrumentos e os principais resultados encontrados.

No primeiro grupo, o foco centra-se em metodologias de ensino e avaliação, nos trabalhos (sobretudo dissertações, provenientes de diversas IES do Brasil) de Szundy (2001), Figueira (2002), Santos (2002), Luz (2003), Roselli (2003), Villani (2003), Carvalho (2005), Marins (2005), Tonelli (2005), Scaffaro (2006), Tambosi (2006), Costa (2008), Lima (2008), dentre outros. De forma geral, estes estudos adotam a pesquisa qualitativa (de cunho etnográfico e interpretativista) como pressuposto metodológico e selecionaram crianças de dois a dez anos e docentes provenientes de escolas públicas, privadas ou de idiomas, nas áreas de LI e Língua Espanhola para comporem o quadro de participantes. Dentre os instrumentos de coleta escolhidos, sobressaem-se as entrevistas e gravações em áudio e vídeo, testes, diários e observação participante. Os objetivos priorizam investigação, identificação e análise de abordagens de ensino dos docentes, de exame avaliativo (*Young Learners Exam*), origem das motivações das crianças para o aprendizado de LE, uso de brincadeiras e histórias infantis. Os principais resultados obtidos mostram que as motivações são produtos de construções sociais desenvolvidas no processo de interação das crianças com ambientes escolar e familiar e que a interação com pares mais eficientes nos jogos de linguagem contribui para a socioconstrução de alguns objetos linguísticos específicos na LE; os jogos de leitura colaboram para o ensino-aprendizagem de LI, em que se evidencia influência positiva da conduta didática do docente investigado. No que concerne ao exame avaliativo analisado, o

---

<sup>13</sup> A maioria dos estudos é proveniente do mapeamento feito pelo grupo LEC (criado em 2004). Este é um grupo de discussão em ambiente virtual, do qual faço parte, formado por professores/pesquisadores e moderado por Claudia Hilsdorf Rocha, também pesquisadora em LEC.

estudo mostra que não encontra consonância com as concepções e objetivos oficialmente estabelecidos para o EF.

O segundo grupo focaliza a formação do professor e é representado por trabalhos de Cunha (2003), Claus (2005), Shimoura (2005), Rinaldi (2006) e Costa (2007), por exemplo. Como já evidenciado, a natureza da pesquisa adotada é a qualitativa (interpretativista e crítico-colaborativa), os instrumentos selecionados são observações participantes, entrevistas e gravações em áudio e vídeo e questionários, com docentes de LI e Língua Espanhola. Objetivam analisar como o curso de Letras apresenta teorias de ensino-aprendizagem e como ocorre a formação de docentes de LE para crianças, verificar como um curso contribui para a mudança da prática, além de discutir a introdução de LE em anos iniciais. Em geral, os resultados obtidos pelos estudos deste grupo apontam que, para o docente atuar satisfatoriamente na sociedade contemporânea, é indispensável FI e FC crítico-reflexivas que abarquem conhecimentos teórico-metodológicos e que, acima de tudo, os professores estejam abertos a mudanças, o que implica em envolvimento com seus pares, de diferentes formas. Eles também denunciam a falta de habilitação docente para atuação em LEC e urgência na ampliação de leis que os regulamentem, o que pode, teoricamente, minimizar dificuldades encontradas nas práticas cotidianas.

Por fim, os trabalhos de base qualitativa de Santos (2005), Rocha (2006) e Scheifer (2008) tratam de crenças de diferentes participantes sobre o ensino de LEC. Apresentam como objetivos a descrição e compreensão de crenças de professores e outros participantes de contextos escolares específicos e elaboração de justificativas e provisões teóricas para a condução do ensino de LI no EF. Os resultados apontam que a inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica e importante, mas que não funciona satisfatoriamente, especialmente na escola pública, por várias razões, dentre elas, a falta de professores devidamente preparados e condições materiais. Denunciam necessidade de discussão teórica abrangente para pensar e implementar políticas educacionais de ensino de LE que colaborem para a formação de indivíduos bem preparados para atuar na sociedade brasileira contemporânea. Sugerem elaboração de diretrizes teórico-práticas específicas para o ensino-aprendizagem de línguas a este público e investigação mais profunda a respeito das crenças e objetivos dos alunos, professores e terceiros, tornando-o mais próximo das expectativas e mais significativo.

Deve-se levar em consideração, ainda, que muitas pesquisas na área foram realizadas em contextos de aquisição de L2, ou seja, em contextos de aprendizagem natural. Pelo motivo de esses contextos se diferenciarem dos de ensino formal oferecido nas escolas, há necessidade urgente de estudos que contribuam para a compreensão dos processos de

aprendizagem e ensino regular. Todavia, além de os estudos sobre o tema serem relativamente escassos, poucos são direcionados especificamente para compreensão de aspectos relacionados à ‘formação do profissional’ para atuar em anos iniciais do EF e na rede pública de ensino. Reafirmo, pois, o que disse em estudo já realizado (SANTOS, 2005, p. 49-50), de que é totalmente equivocada, preconceituosa e prejudicial a ideia de que “não se precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada”. O professor de LI carece não só ter experiência e conhecimento das técnicas de ensino para a faixa etária com a qual está trabalhando, como também ser especializado na língua que intenciona ensinar. A seguir, discorro, brevemente, acerca de possíveis competências requeridas ao docente, por acreditar, com base em Almeida Filho (1999) e Dutra e Mello (2004) que os pressupostos de ações reflexivas discutidas até aqui podem ser catalisadores para seu desenvolvimento e sintetizo o capítulo em questão.

### **1.3.4 Competências e conhecimentos desejáveis: o capítulo em resumo**

Neste capítulo, discuti aspectos importantes que subsidiam a análise dos dados da pesquisa. O diálogo com diferentes autores permitiu situar o trabalho numa perspectiva sociointeracionista, ao tomar a criança como um ser social e aprendiz em potencial que usa a linguagem para construir sentidos no contexto em que está inserido. Levando-se em consideração o contexto pluricultural e plurilíngue em que vivemos, não podemos nos satisfazer com a ideia de conhecermos apenas a LM. Para que indivíduos possam efetivamente se integrar como sujeitos atuantes da sociedade, devem ser capazes de nela interagir da maneira mais ampla possível, independente da idade que têm.

Quando se fala em aprendizagem de uma língua, automaticamente se envolve os aspectos relacionados à comunicação, ou seja, indivíduos aprendem uma língua para se relacionarem/comunicarem com o outro, com o mundo que os cerca. Especialmente na área relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas, há um interesse na aprendizagem de línguas para a comunicação, forma de interação social proposital, autêntica, normalmente adquirida e usada em interações sociais. Assim sendo, ela acontece no discurso que emerge de contextos socioculturais e é limitada por várias condições, dentre elas as condições psicológicas do falante. Para Canale (1983) e Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é formada por quatro áreas de conhecimento – gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico –, diretamente relacionadas a habilidades de domínio do código linguístico que inclui regras e características da língua, de compreensão de expressões de acordo com fatores contextuais, de



combinação de formas gramaticais e significado, além de estratégias de comunicação verbal e não-verbal. Bachman (1990, 1991), por sua vez, caracteriza os processos pelos quais os componentes interagem não só entre si, mas com o contexto no qual o uso da língua se dá. Dessa forma acontece o uso comunicativo da língua que envolve o conhecimento e a capacidade de implementá-lo no uso. Este modelo compreende conhecimentos vistos, como: a) competência linguística, que envolve as competências organizacional e pragmática, em que o conhecimento organizacional determina a organização de textos; e o pragmático, como os enunciados ou frases, intenções e contexto se relacionam para produzir significado; b) competência estratégica, mediante conhecimento sociocultural, real do mundo; c) mecanismos psicofisiológicos, vistos como processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

No que diz respeito à comunicação, Almeida Filho também se dedicou à explicitação/definição do termo e afirma que ela é concebida incompleta e conscientemente provisória “mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações” (2002, p. 8). Nesse sentido, tanto na forma quanto nos sentidos que são construídos no discurso, a comunicação representa uma atividade imprevisível e criativa. O autor acrescenta ainda a competência meta, que são os conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos que viabilizam a comunicação.

É neste sentido que a LEC é compreendida neste estudo, como mais uma possibilidade para que as crianças possam ter acesso a desenvolvimento integral. Entretanto, também arrazoei que a oferta de ensino de LI para esta clientela, com vistas à comunicação, precisa atender para condições físicas, materiais e formação docente peculiares que, no contexto educacional público brasileiro, ainda estão longe de serem as ideais, mesmo porque não se tem notícias de políticas públicas que regulamentem tal oferta.

Como o foco deste estudo é a formação docente para atuar em LEC, abordei o conceito de formação como ‘inconclusão’, mediante processo inicial e contínuo. Na FI, teci considerações acerca da educação, mediante pressupostos teóricos discutidos em cursos de formação docente como os de Pedagogia e Letras, no sentido de contribuir para um desenvolvimento profissional satisfatório e que contemplem as especificidades do perfil requerido para desenvolver o ensino de LEC. Na formação continuada, caracterizei o docente como um aprendiz permanente, em que defendo ações intencionais e planejadas que venham ao encontro dos interesses do público-alvo, que promovam mudanças no profissional e, conseqüentemente, no contexto em que atua. O percurso profissional é encarado como uma

trajetória evolutiva com caráter colaborativo e participativo e, à luz da LA, ao discutir o trinômio abordagem-método-técnica, asseverei que o professor não pode mais ser visto como o detentor exclusivo do conhecimento, mas facilitador da aprendizagem, a partir de uma relação intrincada entre teoria e fazer pedagógico, que se refletem em aquisição de diferentes tipos de competências.

As discussões desencadeadas no capítulo tentam abordar o perfil desejado do professor de língua – em especial, o professor de LEC – e descreve competências específicas, enquanto um dos componentes que formam sua abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2002, 2006). Concordo com Almeida Filho de que as concepções de língua(gem) e de como se aprende/ensina uma LE mantêm-se como a matéria-prima das competências dos professores. Dentre essas competências, a mais básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. Somam-se a essa, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e, por fim, a metacompetência profissional. Por defender uma oferta de qualidade de ensino de LI para crianças, e por entender que o papel do professor, juntamente com as condições físicas e materiais já mencionadas, é decisivo para o alcance de objetivos satisfatórios, alinho-me a este autor (2006), quanto à importância de se buscar melhor desenvolvimento da competência profissional, já que esta lhe capacita mobilização, avaliação e intervenção nas demais competências. Isso acontece mediante trabalho reflexivo que o conscientiza sobre o que é ser professor, professor de língua e professor profissional – aquele que almejo para atuação com esta clientela – e o capacita reconhecer como e por que desenvolve suas atividades em sala de aula.

A rápida explanação, feita na subseção anterior, sobre algumas propostas de formação de professores de línguas me permite concluir que há uma necessidade eminente em somarmos esforços, no sentido de implementarmos cada vez mais programas que levem em consideração o caráter indissociável do binômio FI-FC. Ao compreender o ensino de LEC como possibilidade de diminuição de desigualdades sociais e uma lacuna na qualidade da educação pública, argumento que este ensino conecta-se, de certa forma, a lutas sociais mais amplas que requerem um profissional cuja formação docente reflexiva venha contribuir para aplacar verdadeiras mudanças e não ajude a reproduzir o *status quo*, nos moldes defendidos por Zeichner (2008). Percebo, entretanto, que essas mudanças requerem tempo para que efetivamente possam se concretizar, e que, obviamente, no decorrer da instauração de novas ideias, projetos e programas, dificuldades serão encontradas. No entanto, não podem ser encaradas como empecilhos, mas como “desafios-questões” (MILLER *et al*, 2008), para que continuemos firmes nos intentos. Outra questão é o tempo necessário para que resultados

possam se tornar visíveis na prática, ou seja, como afirma velho ditado popular, as “coisas não acontecem da noite para o dia”, conforme já diagnosticara Vieira-Abrahão (1999) há uma década. Concordo, pois, com a autora ao afirmar que a formação é “processo complexo e gradativo, o que exige muita reflexão e aprofundamento teórico”. Ambas as ações demandam esforço do qual nem sempre o docente está preparado, desejoso ou, ainda, com tempo e acompanhamento suficientemente adequados para que o processo possa surtir resultados satisfatórios.

No capítulo seguinte, descrevo as escolhas metodológicas e todo o percurso trilhado para o desenvolvimento do estudo.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A finalidade real da pesquisa qualitativa é (...) explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão (...) Sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social (BAUER e GASKELL, 2003, p. 68).

Este capítulo relata a abordagem metodológica de investigação adotada. Primeiramente, apresento a natureza qualitativa de cunho etnográfico do estudo. Em seguida, abordo os contextos do estudo, sendo eles: a cidade *locus* da pesquisa, a rede municipal de ensino (REME), o Projeto NEPALI e, especificamente as escolas investigadas, em que descrevo seus perfis, bem como de seus professores. Os dados foram coletados mediante instrumentos tradicionalmente usados em pesquisa qualitativa. Os instrumentos e a justificativa pela escolha de cada um deles são descritos na seção três. Para obter tais dados suficiente e relevantemente, utilizei questionários, entrevistas informais semi-abertas, observação participante, anotações de campo e diário reflexivo, *logs*, sessões reflexivas e análise documental. Finalmente, explico como os procedimentos de apresentação e análise de dados originaram o texto que compõe as diferentes seções descritas no terceiro capítulo.

## 2.1 Natureza da pesquisa

Para alcançar os objetivos delineados, utilizei uma metodologia de investigação aplicada, cuja natureza se enquadra nas pesquisas qualitativas naturalísticas de cunho etnográfico. Concordo com André (2002) quando constata encontrar nesse tipo de pesquisa bom caminho para estudos na área educacional, pois leva em conta o contexto histórico, social e cultural de forma holística do grupo pesquisado, buscando explorar o espectro de opiniões e diferentes representações sobre o assunto, conforme afirmam também outros pesquisadores de tradição qualitativa, tais como Bodgan e Biklen (1992), Chaudron (1988), Burns (1999), Spradley (1980) e Agar (1996), para citar alguns. Segundo Watson-Gegeo (1988), isso ocorre devido a sua promessa em investigar assuntos difíceis de serem tratados por meio de pesquisa experimental, como processos socioculturais em aprendizagem de línguas, interações na sala de aula e de que forma os aspectos externos interferem nelas. Allwright e Bailey (1991) mostram que o objetivo deste tipo de estudo converge para o entendimento do que acontece em contexto social único, neste caso, o contexto de sala de aulas de LI. Merecem atenção as considerações de Watson-Gegeo (1988, p. 43-46), que se alinham às concepções de linguagem aqui adotadas e nos alertam para o fato de que “ao

aprendermos uma segunda língua, aprendemos mais do que uma estrutura para comunicação, aprendemos, por exemplo, normas sociais e culturais, procedimentos de interpretação e formas de argumentação”, e acrescenta “a pesquisa etnográfica nos lembra do importante papel da cultura no ensino-aprendizagem de segunda língua e nos aponta um caminho para lidar com essa questão”.

A metodologia de investigação escolhida oferece condições satisfatórias para apreender tais normas, procedimentos e formas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o contato direto com o grupo pesquisado, no caso em questão, docentes que atuam com o ensino-aprendizagem de LI em anos iniciais do EF em escolas públicas, permitiu um entendimento e apreensão da visão êmica, existencial, política, emocional que guia sua conduta no fazer pedagógico.

## **2.2 Contextos do estudo**

Atentando para os procedimentos comuns adotados em pesquisas desta natureza, passei a definir/delimitar o contexto e participantes que me auxiliariam a alcançar os objetivos e traçar possíveis respostas às questões delineadas. Como o estudo previa a discussão de conhecimentos necessários à formação docente para atuação com LI em anos iniciais do EF na escola pública, professores que atuam com a referida disciplina foram arrolados para compor o grupo. Pode-se dizer que esse estudo abrange dois contextos, definidos como contextos macro e micro de pesquisa. O contexto macro envolve a cidade *locus* da investigação, as dezenove (19) escolas municipais nela existentes, o Projeto NEPALI e seus participantes. O contexto micro corresponde a seis das dezenove escolas, que foram efetivamente acompanhadas ao longo do estudo exploratório e cinco professoras que atuam com o ensino de LI nas referidas escolas.

### **2.2.1 Município e educação ofertada, escolas e participantes diretos do estudo**

A cidade onde o estudo foi desenvolvido se localiza no interior de Mato Grosso, distante 500 quilômetros da capital e conta com 105.762 habitantes (IBGE, 2007). Mediante sua expansão econômica, populacional e educacional, em vinte anos, o município é representativo no contexto estadual e, em algumas áreas, até mesmo em âmbito federal. A preocupação com o desenvolvimento vem atrelada à busca pela igualdade social e à profissionalização através da educação. Neste quesito, a cidade é tida como pólo regional com

três Universidades (uma estadual, uma federal e uma particular) e cinco Faculdades que atendem à formação em nível de Ensino Superior e Especializações em diversas áreas. No que diz respeito à educação em nível Básico e EM, atualmente, onze (11) Escolas Estaduais, dezenove (19) Escolas Municipais e catorze (14) Escolas Particulares oferecem o ensino desde a EI (3 a 6 anos) até o EM, atendendo cerca de 36.500 alunos. Há, também, uma escola especializada APAE com capacidade para atender 120 alunos. Nestas escolas as LEs oferecidas são a inglesa, em todos os níveis, e a espanhola no EM. A cidade conta ainda com cinco (5) Escolas Particulares que oferecem curso livre de idiomas (Línguas Inglesa, Espanhola, Italiana, Japonesa, Alemã e Francesa). No ensino profissionalizante, destaca-se o Centro de Preparação Técnica (CEPROTEC), o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A SEC é responsável pelas ações inerentes a educação da REME e cultura. Nela a ênfase é dada ao ensino de EI e anos iniciais, conforme orientações descritas no artigo 11º da LDB. Distribuídas em dezenove (19) escolas municipais, 2.540 (duas mil, quinhentas e quarenta) crianças são atendidas na EI em 12 creches, em que a LI é ofertada em seis delas, por abrigarem também a pré-escola (5-6 anos). Já as escolas que atendem aos alunos dos anos iniciais são responsáveis pela educação de 6.798 (seis mil, setecentos e noventa e oito) crianças e mais 3.097 (três mil e noventa e sete) educandos estão matriculados entre o sexto e nono anos do EF, e são contemplados com o ensino de LI (dados referentes ao ano letivo de 2008). A Figura 01 mostra a porcentagem de matriculados em cada nível na REME, no ano anterior ao da coleta e a Figura 02 mostra a porcentagem referente ao ano da coleta de dados:

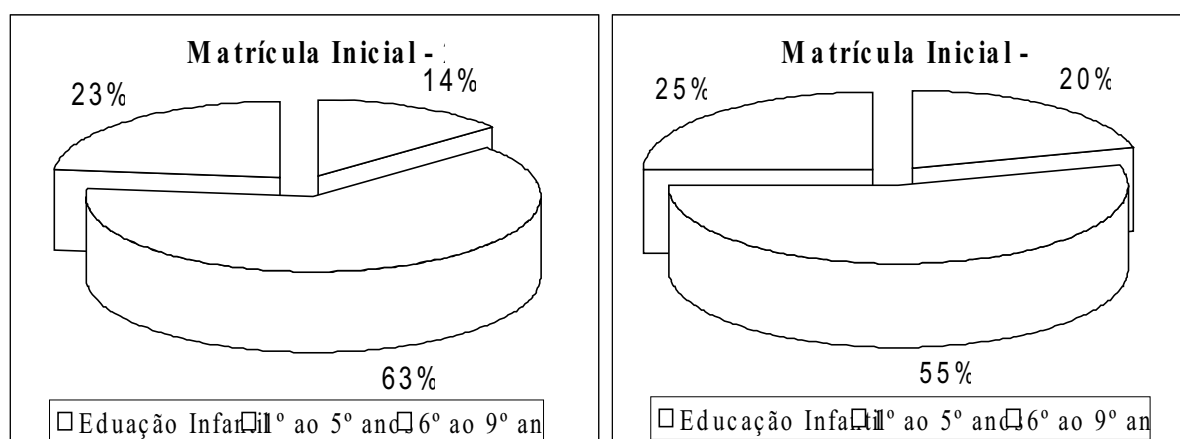


Figura 01: Porcentagem de alunos matriculados na REME em 2007.

Figura 02: Porcentagem de alunos matriculados na REME em 2008<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Fonte: Centro de dados da SEC.

Para atender a toda esta clientela, o quadro docente ativo no início do ano letivo era composto por quinhentos e cinquenta e nove professores (559) que são, em sua maioria, efetivos (cento e setenta e sete professores são contratados e trezentos e oitenta e dois são concursados) e trabalham em regime de 20 ou 40 horas/aula semanais, de acordo com o concurso ou contrato de cada docente. Os anos iniciais acomodam o maior número de professores (trezentos e quarenta e cinco), e o restante da quantidade é dividido entre a EI (cento e quatro docentes) e sexto ao nono anos (cento e dez professores). As Figuras 03 e 04 abaixo mostram a distribuição dos professores da REME em 2008 e o vínculo empregatício.

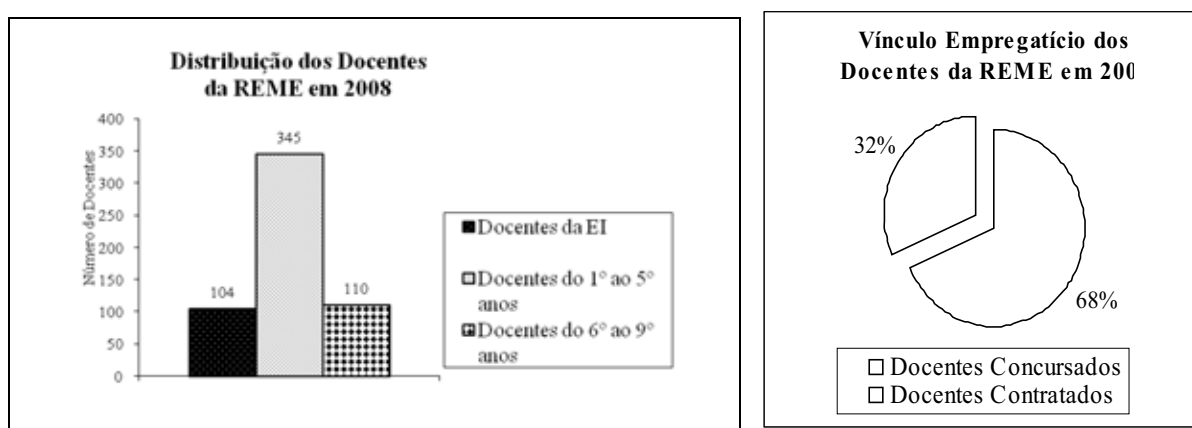


Figura 03: Distribuição dos docentes da REME em 2008.

Figura 04: Vínculo empregatício dos docentes da REME em 2008 (situação no início do ano letivo)<sup>15</sup>.

Destes docentes, sessenta e um (61) trabalham com a LI. A EI é assistida por dez (10) professoras, outros vinte e seis (26) trabalham do primeiro ao quinto anos, vinte e um (21) do sexto ao nono anos, três (03) do primeiro ao nono anos e uma (01) trabalha na EI e anos iniciais. A Figura 05 aponta os percentuais da atuação docente em cada nível.

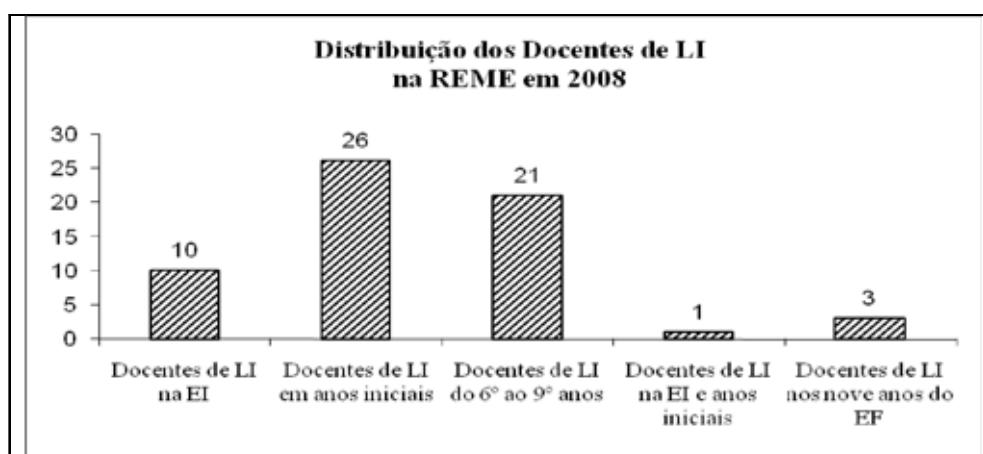


Figura 05: Distribuição dos docentes de LI na REME no início do ano letivo de 2008.

## 2.2.2 Projeto NEPALI: compreendendo a proposta

<sup>15</sup> Fonte: Recursos Humanos da SEC.

Conforme descrito na introdução deste trabalho, após ter desenvolvido pesquisa de mestrado na REME, achei-me no dever e direito de contribuir, dentro de minhas limitações, para a comunidade pesquisada. Foi assim que surgiram as primeiras ideias acerca do que hoje chamamos de 'Projeto NEPALI'. Em linhas gerais, o projeto tem como foco o desenvolvimento de um Programa de Formação Continuada com professores de LI e Arte da REME, permeado pelas necessidades e interesses do público-alvo, com o intuito de aprimorar o trabalho docente na área. No que concerne à LI, o programa justifica-se pelas seguintes assertivas: a) A LI é oferecida aos alunos da Educação Infantil e EF em 19 escolas da REME; b) Cerca de 60 professores da REME atuam nessa área; c) Os Cursos de Letras e Pedagogia não oferecem formação adequada para atuação em anos iniciais; d) Há poucos materiais didáticos disponíveis para o ensino de LI em anos iniciais; e) Os professores de LI são, geralmente, também professores de Artes; f) Os professores não possuem formação na área.

Nesse sentido, o Projeto tem como principal objetivo (re)conhecer as necessidades e anseios dos professores de LI da REME para o desenvolvimento de uma ação pedagógica reflexiva em busca de aprimoramento do ensino-aprendizagem na área de LE. A proposta se alicerça no desenvolvimento de um tripé de competências, ou seja, uma competência teórico-linguístico-metodológica. Teórica ocorre via promoção de momentos de leitura de textos da área e reflexões relacionando a teoria com a prática que vem sendo desenvolvida em sala, selecionados com base nas sugestões e dúvidas trazidas pelo grupo. Posteriormente, e ou concomitantemente, promovem-se momentos de práticas comunicativas da LI visando ao aprimoramento da competência linguística, em que são desenvolvidas atividades diversas, com diferentes gêneros textuais que podem ser adaptadas para o trabalho com os alunos em sala de aula. Por fim, o fortalecimento da competência metodológica por meio de socialização de métodos e técnicas utilizadas em sala e aquelas registradas nas pesquisas realizadas na área, bem como a elaboração e produção de materiais didáticos para uso com os alunos. Procura-se distribuir o tempo de modo que as três competências possam ser igualmente desenvolvidas em cada encontro, todavia nem sempre isso acontece.

A FC ocorre quinzenalmente e todos os participantes são contemplados com certificado de participação e estimulados a apresentarem os resultados dos trabalhos em eventos organizados pela SEC e/ou outros eventos no município e região, dentre eles, a I e II MOSTRA NEPALI (fotos no Apêndice A e B), Encontro Mato-Grossense de Professores de Língua Inglesa (EPI), VI Colóquio de Letras. Com apoio da FAPEMAT, o NEPALI passou a ser um Projeto de Pesquisa interinstitucional (UNEMAT/SEC) e interdepartamental



(Letras/Pedagogia) a ser desenvolvido nos anos de 2009 e 2010, garantindo, desta forma, a continuidade dos trabalhos.

### 2.2.3 Perfil das escolas do contexto micro da pesquisa

As seis escolas ora descritas foram arroladas mediante a seleção dos professores, que seguiu alguns critérios, tais como disposição do docente em participar, diferentes formações profissionais e atuação em primeiros e quintos anos do EF no ano letivo de 2008. Exceto o critério relacionado à disposição, os demais foram verificados a partir das respostas por eles registradas no primeiro questionário, conforme descrevo na seção 2.3.1. Seus nomes são fictícios e foram escolhidos/criados pelas docentes que as representam. No apêndice C o leitor encontrará descrição mais detalhada e fotos das salas de aulas onde aconteceu a observação.

**1) EMEB ‘Felicidade’:** Criada em 1992, atende 330 alunos, do primeiro ao quinto anos, com funcionamento nos períodos matutino e vespertino. Os professores desta são, na maioria, pedagogos (quinze docentes). Apenas uma professora, Analu, atua em LI. Todos são concursados e somente um docente não possui especialização. Os demais são especialistas em Psicopedagogia, Educação Especial, Supervisão Escolar e outras. Recebe alunos provenientes de bairros próximos e de nível sócio-econômico variado. O principal meio de transporte usado para ir à escola é a bicicleta, a maioria mora em casa própria de alvenaria e pratica atividades variadas com a família. Grande parte dos pais classifica o trabalho desenvolvido na escola como sendo ótimo e afirmam acompanhar o aprendizado do filho<sup>16</sup>. A instituição promove projetos extraclasse em temas variados, tais como: saúde, sexualidade, recreio animado e carrinho da leitura. O espaço físico é composto por sete salas de aula, uma sala de direção, secretaria, cozinha, banheiros, dentre outros. Catorze turmas são atendidas, em espaço bastante danificado (aguardando futura reforma), com uma média de 20 até 30 alunos por sala. Segundo a direção, sua filosofia é de “ser uma escola inclusiva, em que todos participem, cooperem, pratiquem o respeito e a busca do aperfeiçoamento constante” e, ainda, de ter “compromisso de todos os professores com o aprendizado do aluno, a frequência de tais professores e a participação dos pais” (PPP da escola, 2008).

**2) EMEB ‘Professora Lina’:** Fica em um dos maiores bairros da cidade, às margens da BR-163, caracteriza-se por população operária e atividades industriais. Foi criada em 1995 e atende 535 alunos, do primeiro ao nono anos, com funcionamento nos períodos matutino e vespertino. Conta com onze profissionais administrativos e vinte e cinco professores, dentre

---

<sup>16</sup> Fonte: Minicenso para o Plano Municipal de Educação 2008, Centro de Dados da SEC.

eles doze pedagogos e treze professores de área. A professora Coralina é a única professora de LI. A clientela é composta por alunos de classe média-baixa e moram nas redondezas da escola. Visando à qualidade da formação, a escola busca criar “condições para que todos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a construção de instrumentos da realidade e de participação em diversas relações para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade democrática”, por meio de atividades diversificadas, em que são, também, desenvolvidos projetos de teatro, coral, xadrez e libras. Há um cuidado no sentido de adaptar conteúdos, metodologias e avaliações para alunos portadores de necessidades especiais, destacando-se como pólo de atendimento a deficientes auditivos. Além de nove salas de aulas, possui laboratório de informática, cozinha, salas da direção, coordenação, professores, recurso e apoio pedagógico.

**3) EMEB ‘Esperança’:** Instituição social que apresenta como filosofia o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. A escola foi criada em 2000 e atende 911 alunos, distribuídos nos nove anos do EF e nos primeiro e segundo segmentos da Educação para Jovens e Adultos (EJA), em trinta e nove turmas de vinte a trinta alunos, com funcionamento em três períodos – matutino, vespertino e noturno. Para atender a toda esta clientela, o espaço principal (sede da escola) conta com doze salas de aula, o que não é suficiente, portanto, seis outras salas compõem o que chamam de extensão, que fica em um salão cedido por uma igreja do bairro, distantes duas quadras da sede. Assim, pode-se dizer que a qualidade do espaço físico é regular. Os educandos apresentam nível socioeconômico diversos, usam diferentes meios de transporte para se dirigirem à escola (tais como: ônibus, bicicleta, carro, moto ou a pé, sendo os dois primeiros os mais usados), e moram em casa própria, de alvenaria ou madeira, alugada ou cedida. Os pais apresentam escolaridade diversificadas, na maioria EF e EM, poucos possuem Ensino Superior e avaliam o trabalho desenvolvido na escola, como sendo bom (a maioria) e ótimo.<sup>17</sup> Quarenta (40) professores atuam nas mais diversas disciplinas. Destes, treze (13) são pedagogos e os demais são professores de área. Seis deles atuam na EJA e apenas quatro trabalham com a disciplina de LI, um na EJA, dois dos sextos ao nonos anos e uma, a professora Nati, colaboradora do estudo, nos primeiros aos quintos anos.

**4) EMEB ‘Lendo e Interpretando o Mundo’:** Foi criada em 1998, e atende setecentos e vinte e cinco (725) alunos, com funcionamento em três períodos: primeiro ao quinto anos no matutino e vespertino e EJA (Educação para Jovens e Adultos) no noturno. Os professores também são, na maioria, pedagogos. Três deles atuam com LI e são formados em Letras,

---

<sup>17</sup> Fonte: Minicenso para o Plano Municipal de Educação 2008, Centro de Dados da SEC.

porém, a habilitação da professora Tuchi é em Língua Espanhola. São efetivos e trabalham em regime de vinte ou quarenta horas aula semanais. De acordo com o quadro de zoneamento dos alunos, estes são provenientes de dezoito bairros, no entanto, mais de setenta por cento (70 %) deles são do bairro onde a escola está localizada, aliás, este é um dos maiores da cidade. Esses alunos são, geralmente, de baixa renda e vêm à escola, geralmente, a pé ou de bicicleta. O prédio apresenta dezessete (17) salas de aula e cada uma acolhe de 25 a 40 alunos. São abafadas porque suas janelas são pequenas, dificultando a ventilação e proporcionando certo desconforto aos professores e alunos. A visão da escola é desenvolver um trabalho de maneira eficaz, segura e responsável, respeitando o processo de ensino-aprendizagem discente. A inclusão desta professora no estudo se deu pelo fato de ter atendido a outros critérios. Chamou-me a atenção, em especial, a falta de formação específica em LI e acreditei que sua inclusão poderia gerar informações importantes. Os dados desta escola também são restritos ao primeiro semestre, já que após concurso público Tuchi optou por outra escola, ou seja, transferiu-se para a EMEB ‘Princesa Isabel’.

**5) EMEB ‘Princesa Isabel’:** Esta escola atende duzentos e oitenta (280) alunos, do primeiro ao quinto anos, distribuídos em doze turmas, nos períodos matutino e vespertino, e alunos da EJA, no período noturno. Tem seis salas de aula, com cerca de vinte e cinco alunos cada, e conta com a atuação de catorze (14) professores, dentre eles, a professora Tuchi, que atua com LI e Arte e um professor de Educação Física, além de dez (10) funcionários. Criada em 1989, é a escola com fundação mais antiga dentre as observadas, e está passando por reformas em sua estrutura. Além da necessidade de ampliação do número de salas de aula, percebe-se a ausência de um espaço para a biblioteca. Dentre os vários projetos desenvolvidos, destacam-se os de motivação, xadrez e Correndo pela Vida. A missão da escola é, de acordo com o PPP (2008), “que o educando sinta-se acolhido, possibilitando seu crescimento sociocultural, intelectual, psicológico, religioso e que tenha um relacionamento de prazer com o aprender”. As crianças que ali estudam são, em sua maioria, provenientes da classe baixa e residem em bairros próximos ou na zona rural.

**6) EMEB ‘Sonho’:** Na filosofia da escola lê-se que ela “trabalha especialmente para o educando e se preocupa em oferecer caminhos para que haja a aprendizagem do mesmo, valorizando o conhecimento e habilidades já adquiridas” (PPP da escola, 2008). Para tanto, de acordo com dados coletados na escola, conta com professores capacitados e comprometidos, realiza visitas domiciliares frequentes, atende alunos em sala de apoio e recursos, com professores treinados, em que desenvolve um trabalho de resgate da autoestima, por meio de diferentes projetos como de dança, futebol, xadrez, leitura e coral em Libras. Foi criada em

2007 e atende quatrocentos e cinquenta e nove (459) alunos distribuídos em dezenove turmas desde o primeiro ano até a oitava série, que acolhem entre dezoito (18) e trinta e dois alunos (32) em dois turnos (matutino e vespertino). São provenientes de onze bairros circunvizinhos da escola e da zona rural e a maioria utiliza o transporte escolar. Para atender a esta clientela, o quadro de professores é composto por quinze (15) pedagogos, e onze (11) professores de área, sendo quatro (4) deles de Letras. Dos três professores que atuam com LI e Arte, um deles é a professora Verdade, que trabalha nos anos iniciais. A escola não tem arquitetura específica, era um grande salão que foi adaptado. As salas (dez ao todo) foram divididas com divisórias e não são arejadas.

#### 2.2.4 Perfil das professoras

**1) Analu:** Analu (49 anos) é professora concursada e leciona na EMEB ‘Felicidade’. Possui formação em Letras (Português/Inglês), especializações em Literatura Infanto-Juvenil e Ensino e Práticas em Orientação e Supervisão Educacional e nunca fez curso livre de idiomas. Com formação no Magistério, foi alfabetizadora durante muitos anos e, a partir da implantação da LI na REME, assumiu a disciplina, juntamente com Arte, do primeiro ao quinto anos. É a única professora dessas disciplinas na escola.

Estudante assídua e apaixonada por LI desde a sexta série, Analu confessa que sempre fora uma aluna “caxias”, pois, segundo ela, “gosta muito e se estudou pra atuar, ensinar, passar o que sabe, é gratificante” (E3, 09/07/08. Como professora da REME, participou do processo de implantação da LI em anos iniciais (em 2002), e se diz defensora incondicional da oferta de LI desde anos iniciais, o que a deixou muito feliz, conforme relato:

(01) Feliz, VIXI, porque é da época que foi implantado o inglês, o dia que teve uma reunião lá na assessoria pra ver se o inglês ia entrar, fui uma das que lutou pra que tivesse, porque era da minha área. De início, uns queriam implantar inglês, outros não, mas os professores de Letras lutaram FIRME, até conseguir, foi implantado MESMO, acho uma conquista (E3, 09/07/08).

Para Analu, o curso de Letras e seu relacionamento com as professoras foram muito bons. As habilidades de LI eram trabalhadas diferentemente, de acordo com cada professora, ao darem ênfase, ora na pronúncia (repetição e treino), ora na escrita. Lembra-se de um episódio marcante em sua formação, quando “peguei exame numa prova escrita de verbos, aí eu arrumei uma professora particular e consegui, tirei nove e meio /.../ tinha muita dificuldade

nos verbos” (E3, 09/07/08). Relata ainda, que em sua formação estudavam “textos, frases, músicas, verbos, conteúdos que já vinham prontos”.

De acordo com a professora, seu trabalho tem se norteado por mesclas de metodologias de ensino, já que pensa que ainda está “pegando um pouco daquela que eu aprendi e aquela que tá vindo agora, eu acho que juntei as duas, eu acho que a gente tem que mudar também, não pode ficar só naquilo, eu acho que tá dando certo porque a gente vê os resultados”. Avalia que se “sai bem” em seu trabalho em sala porque gosta muito e procura fazer sempre o melhor que pode, dar o melhor para seus alunos.

**2) Coralina:** A professora Coralina (46 anos), possui Magistério, cursou três semestres de Pedagogia e formou-se em Letras (Português/Inglês), fez curso livre de idiomas paralelo à graduação, na própria UNEMAT, instituição onde se graduou, além de ser especialista em Educação Especial e Ensino-Aprendizagem de LE e, atualmente, estuda Teologia. Foi professora alfabetizadora de 1983 até 2005 e já trabalhou com deficientes mentais. Em 2006, iniciou seu trabalho como professora de LI, no entanto, seu contato com LI para crianças só aconteceu em 2008, na EMEB ‘Professora Lina’ atuando com alunos do primeiro ao nono anos, nas disciplinas de LI e Ensino Religioso, como contratada (40h), no primeiro semestre e como concursada a partir do segundo semestre, mediante aprovação no concurso público.

Coralina conta que “FUGIA de Letras”, porque tinha muita dificuldade, já que sua primeira língua fora a alemã, pois em casa só esta era falada, em forma de “linguagem bem simples, bem coloquial”. Quando fora à escola não sabia nada de português, então, diz ela, “levei muito tempo trocando p por b e d por t, NOSSA, SOFRI MUITO com a língua”. Desde pequena tem paixão pela linguagem e “gosto pelas coisas diferentes”, e “visitava a avó porque ela só falava alemão”. Destarte, Coralina percebeu que o curso de Letras lhe possibilitaria melhorar sua “comunicação”, então, levou “de brinde a LI”. Sua paixão por ela nascera quando cursava a sexta série, ao deparar-se com uma professora com quem se encantara:

(02) ela era toda arrumada, uma boneca na sala de aula, impressionava qualquer aluno e me chamou a atenção, o sotaque dela era bonito, eu gostava muito dela, era simpática, a relação era de admiração, era inexplicável, paixão, despertava algo diferente (E4, 10/07/2008).

Já o que a marcou muito na graduação foi a troca de professores e falta de docentes qualificados para trabalharem com o ensino de LI, o que lhe trouxera lacunas na formação. Coralina avalia que suas aulas “não são fracas nem ótimas” e que precisa melhorar, pois ainda demora muito para planejá-las, tem muitas salas e pouca experiência com ensino de LI. Todavia, afirma Coralina, esse critério ela tem atingido, mas é conhecedora de quanto ainda

pode aprimorar na produção de seu material didático. Segundo ela, o modo como ensina reflete como aprendera na infância, além da formação recebida no Magistério, quando aprendeu a fazer muita produção de história, quadros, pinturas, material didático. Como foi alfabetizadora por muito tempo, percebe que a parte visual, produção de texto, formação de história, chama a atenção dos alunos, por isso usa muitos cartazes e histórias em suas aulas.

Embora não quisesse mais trabalhar com crianças, quando recebeu o convite para assumir as aulas de LI, o que representaria assumir todas as turmas da escola, não hesitou em aceitá-lo, já que seria, em suas palavras, “uma coisa que nunca fiz, uma coisa totalmente nova, pra mim é uma experiência nova e não é difícil, tanto o aluno da sétima série gosta de desenho, de visual, de um cartaz, de uma brincadeira, de um jogo de bingo, tanto quanto um aluno de primeiro e segundo ano” (E4, 10/07/2008). Sua atuação leva em conta a diversidade e inclusão social, ao envolver ativamente alunos deficientes auditivos em suas aulas de LI.

**3) Nati:** Nati (39 anos) é efetiva na REME (40 horas) e leciona na EMEB ‘Esperança’. Fez o Propedêutico e, dentre os cursos de licenciatura ofertados na cidade (Pedagogia, Matemática e Letras), formou-se em Letras (Português/Inglês) em 1997, “uma vez que abre outros campos”, embora inicialmente desejasse cursar Matemática, “porque não gostava de LI, não queria dar aulas para criança” e entrou pensando “em não ser professora”. Fez duas especializações, uma em Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (pública) e outra em Psicopedagogia (privada). Segundo Nati, a “primeira veio a somar como eu trabalhava em sala, abrir novos caminhos, APLICANDO no dia-a-dia e a Psicopedagogia também, porque a gente vê no nosso trabalho muita criança que precisa de alguém para dar carinho, atenção, e isso veio a somar com o que eu já fazia, pra sair daquela rotina de casa e encontrar aconchego na escola” (E5, 15/08/2008).

Logo que se formou começou a lecionar, ministrando aulas de LP e Literatura, especialmente no EM, mas sua atuação enquanto professora de LI só aconteceu em 2006, quando assumiu as aulas de Arte e LI nesta escola, do primeiro ao quinto anos. Quando recebeu a notícia de que teria que dar aulas de LI para crianças, chorou muito, “porque eu não queria de jeito nenhum, porque eu não sabia como se trabalhar, como fazer, como eu ia entrar numa sala falar com uma criança que nem sabia a própria língua materna dela, não sabia ler, como eu ia trabalhar o inglês, uma língua estrangeira para a criança” (E5, 15/08/2008). Seu contato com a LI iniciara quando estava na quinta série, época cujas lembranças são mais marcantes, já que “a professora cobrava bastante em sala, então ela não esqueço jamais, a base que eu tive, foi com essa professora (...) ela passava os textos, fazia nós repetir, ler até que todo mundo não sabia falar ela não passava pro conteúdo seguinte, então assim, ela não se preocupava com a quantidade, mas era sair dali sabendo esse pouco que ela passava (...) eu

lembro que quando nós tínhamos prova de inglês eu escrevia, escrevia, tudo o que a professora falava que ia cair pra eu saber transcrever pro papel depois, porque a parte oral a gente não teve (E5, 15/08/2008). Nati nunca frequentou um curso livre de idiomas e, ao ser questionada sobre seus sentimentos atuais acerca da LI e sua oferta a partir da EI, afirma ter “uma visão diferente, hoje defendo e acho que tem que ter mesmo, tem que fazer cursinho, tem que se aprofundar, e ir atrás porque ela faz falta no dia-a-dia se você não aprender ela além de valorizar a língua materna, que eu sabendo como é a outra eu vou comparar com a minha, eu vou aprender a valorizar a minha também”. Analisando seu fazer pedagógico, a professora Nati acredita que tem mudado sua forma de atuação em sala. Assim ela argumenta:

(03) hoje eu trabalho diferenciado, com os pequenos, antes eu escrevia tudo no caderno, ou levava uma atividade pronta, hoje não, hoje eu trabalho mais, NÃO MUITO AINDA, mas mais a parte oral, porque percebo que tenho que trabalhar mais essa parte, é o joguinho que vai pra sala, trabalhar mais em grupo, antes era mais individual, agora é relacionando a imagem, com a palavra, com o som, acho que teve grande mudança do início até agora, apesar de que eu vejo que tem muito aluno ainda que não tem interesse, que tá totalmente desmotivado, mas aí tem que buscar forma para que perceba que o inglês é importante (E5, 15/08/2008).

Nati afirma que o segredo para o sucesso é “ter amor pelo que está fazendo, é ter material pra você estar trabalhando, estar desenvolvendo, além de ter amor, gostar do que faz, tem que ter esse suporte, senão não vai conseguir, e ter a clientela disponível a contribuir”.

**4) Tuchi:** Esta docente (34 anos) iniciou o ano letivo trabalhando na EMEB ‘Lendo e Interpretando o Mundo’, onde era concursada com 20 horas. Na metade do ano, quando foi chamada para assumir mais 20 horas de outro concurso que prestara, preferiu ficar em apenas uma escola. Assim, a partir de agosto, assumiu todas as aulas de Arte e LI nas EMEB ‘Princesa Isabel’, onde é a única professora da área. Um dos critérios que permitiu a inclusão desta professora no grupo de colaboradoras do contexto micro foi sua formação, como mencionei anteriormente, já que cursou o EM em Educação Geral e depois em Magistério, fez licenciatura em Letras (2001), porém com habilitação em Língua Espanhola e especialização também em Língua Espanhola, além de ter cursado três semestres de Pedagogia. Sua formação me chamou a atenção e, embora não atendesse a outro critério, o de lecionar em primeiro e quinto anos (até a metade do ano ela só lecionava em quintos anos), decidi arrolá-la como participante, acreditando que poderia obter dados interessantes, o que de fato aconteceu, já que as aulas que ministra são de LI e não de Língua Espanhola. Nunca teve qualquer contato com a LI, nem fez curso livre de idiomas, embora não tenha parado de estudar, e pensa “que foi muito importante porque quando a pessoa se acomoda, como vou

dizer, quando você busca sempre tem algo novo também para oferecer às crianças, conforme vou aprendendo, vou adaptando com as turmas” (E6, 29/09/2008). Apaixonada pela Língua Espanhola, ao se descrever enquanto aluna Tuchi afirma que

(04) tentava ao máximo, estudava, praticava em casa na frente do espelho, amava a professora, ela cobrava gramática, produção textual, fazia atividades diversificadas /.../ tenho mais facilidade porque tinha que falar fluentemente esta língua, por isso me cobro muito trabalhando a LI, parece que tenho que falar fluentemente, quando peguei as aulas fiquei desesperada porque não gosto de dar aula se não estou preparada (E6, 29/09/2008).

Já trabalhou em escola multisseriada, com Educação Infantil e depois começou a trabalhar com a Língua Espanhola, quando ainda morava no sul do país. Aqui, trabalhava, no primeiro semestre de 2008, em uma escola estadual, com alunos do sexto ao nono ano, com LP, e na EMEB ‘Lendo e Interpretando o Mundo’ com alunos menores. No segundo semestre ficou só com alunos de anos iniciais, nas disciplinas de Arte e LI, algo totalmente novo para ela. Tuchi assevera que não gostava nem um pouco de LI e de que no início do ano “NOSSA, eu estava desesperada, na sala eu não me sentia bem, hoje já é diferente eu já tenho coragem de entrar, de falar, então eu acho que melhorou muito, mas tem que melhorar mais” e completa: “quero dizer que mudei, porque eu falava que não gostava de LI, mas hoje já estou gostando e querendo melhorar mais e mais, sei que tenho que melhorar muito”. É uma professora calma, paciente, meiga e fala em tom suave. Demonstra ser extremamente organizada e responsável com o trabalho. Costuma interagir com os alunos a aula inteira.

De acordo com Tuchi, primeiramente, o professor tem o papel de buscar o conhecimento, ir se aperfeiçoando, melhorando e também tem que ter planejamento e desenvolver atividades que o aluno goste de participar, que chame a atenção do aluno, por que hoje em dia é bem difícil com tanta coisa que está sendo oferecida fora da escola e

(05) a LI mais ainda porque o professor tem que cativar, tem que buscar, ler, conhecer o aluno, porque não é só ser professora e acabou, não dá certo, tem que conhecer, conversar, ter contato com o aluno, aos poucos ir conhecendo a vida dele também, porque, às vezes, o aluno não está produzindo e você tem que ver porque não está produzindo (E6, 29/09/2008).

**5) Verdade:** A professora Verdade (37 anos) é efetiva na REME (40 horas) e leciona na EMEB ‘Sonho’. Coursou Magistério e Licenciatura curta em Estudos Sociais. Formou-se em Letras (Português/Inglês) em 2004, apesar de ser professora desde 1991. Fez especialização em LA ao Ensino de Português como LM, pois acredita que deveria se especializar na área da linguagem, já que acha “importante seguir na área de formação porque vai ajudar na sala de



aula, não que as outras não ajudem, mas na área de Linguística ajuda muito, tem muita fundamentação”. No início da graduação fez cursinho no Laboratório de Línguas da UNEMAT e cinco livros de um curso livre de idiomas que:

(06) ajudou bastante mesmo para terminar o curso superior e ter alguma experiência pra entrar em sala, pra poder ter domínio maior, porque quando a gente entra na graduação, entende-se que você já tenha todo um repertório de LI e eu não tinha porque quando fiz o ginásio, tivemos inglês de quinta a oitava, só que era bem superficial, lembro que tinha bastante textinho pra traduzir, diálogos /.../ não tinha praticamente contato com inglês durante muitos anos, quando entrei na graduação senti muita dificuldade porque eu entrei sem saber praticamente nada de inglês, aí tive que buscar fora porque o que era oferecido não dava pra continuar na graduação (E2, 06/07/2008).

Trabalhou praticamente em todas as séries com História e Geografia e, na ocasião da pesquisa, ensinava LI e Arte para alunos do primeiro ao quinto anos (desde 2006). Antes da graduação, Verdade era indiferente à LI, mas, a partir de seu ingresso no curso de Letras teve “que aprender a gostar, ir atrás, aí começa a perceber que é interessante”. Verdade relata sua experiência como aluna de LI, comentando sobre as professoras que teve:

(07) a primeira (professora) eu detestava né, porque eu não sabia nada e ela exigia bastante, tinha que ter domínio do conteúdo que ela passava, domínio MESMO, falar do jeito que ela falasse, na pronúncia dela, então eu procurei o curso de idiomas pra eu procurar me livrar daquelas aulas, as outras não, as outras já ensinavam de uma metodologia diferenciada, era bem gostoso, comecei a aprender a gostar de inglês, depois das outras (E2, 06/07/2008).

Enquanto aluna, Verdade se julga regular, já que lhe “falta domínio da língua, ter uma segurança maior pra textos longos, pra traduções diferentes daquilo que é mais usado só em sala de aula”, mas é uma pessoa “aberta para estar aprendendo”. Daquilo que Verdade aprendeu na graduação e especialização recorda-se que “quando for ensinar, deve ministrar as aulas dentro do conhecimento de mundo do aluno, partir daí, do pré-requisito que ele tem, não mostrar coisas sem sentido, sem significado, porque sempre que a gente tem um significado aprende com maior facilidade, se é uma coisa que não tem significado é difícil aprender”. Confessa que essa foi a base que lhe permite “estar hoje na escola com um pouquinho de segurança, porque sem aquela metodologia seria muito difícil”.

A cada ano letivo, a professora costuma escolher turmas diferentes para trabalhar, ora em anos iniciais, ora nas turmas finais do EF, pois acredita que isso lhe proporciona condições para aprender, porque as experiências que adquiriu trabalhando com determinadas classes podem ser “adaptadas para ver o que dá certo /.../ vai tendo outros conhecimentos, vai ter mais contato e vai fazendo uma relação entre os dois”. A aprendizagem ocorre quando há

significado para o aluno e afirma que desenvolve sua aula da seguinte forma: “primeiro procuro no diálogo com eles tentar relacionar o conteúdo com alguma coisa que eles já conhecem, pra poder trazer eles pra aula pra participar, porque se eu chegar na sala e já começar a passar o conteúdo, sem fazer essa pré-leitura, sem trazer eles nesse diálogo, eu acho que fica muito chato, fica muito mecânico”. Para Verdade, a oferta de LI a partir do primeiro ano é “MUITO importante, é valorizar o aluno enquanto cidadão e também para que ele adquira, tenha uma cultura diferenciada, não só referente ao nosso país” (E2, 06/07/2008).

Segue quadro demonstrativo do perfil dos participantes do contexto micro da pesquisa:

Prof. idade	EM, hab., ano, instituição	Especialização, (ano), instituição	Curso livre, duração	Atua na educação, com LI	Vínculo, ano	Escola, anos que leciona	Leciona em anos iniciais	Outras áreas
Analu, 49	Magistério, Letras (LP/LI), 2000, UNEMAT	Literatura Infanto-Juvenil e Ensino; Práticas em Ori. e Sup. Educ. (2003, 2007), UNEMAT, UNICLAR	—	1996, desde 2002	Efetivo 40h, 1998	EMEB ‘Felicidade’, 1º ao 5º anos	7 anos	Arte
Coralina, 46	Magistério, Letras (LP/LI), 2006, UNEMAT	Ed. Especial e Ensino e Aprendizagem em LE (1996, 2008) UNIUIJUI, FASIPE	LI, 4 anos UNEMAT	1983, desde 2006	Contrato/ Concurso 40h, 2002	EMEB ‘Professora Lina’, 1º ao 9º anos	Início de 2008	Ensino Relig.
Nati, 39	Propedêutico Letras (LP/LI), 1997, UNEMAT	Literatura Infanto-Juvenil e Ensino e Psicopedagogia, (2003, 2006), UNEMAT, FASIPE	—	1998, desde 2006	Efetivo 40h, 2002	EMEB ‘Esperança’, 1º ao 5º anos	2 anos	Arte
Tuchi, 34	Educação Geral e Magistério Letras (LP/LE) 2001 UNOESC	Letras: LP e LE (2004), Palas Atenas	—	1994, desde 2008	Efetivo 40h, 2008	EMEB ‘Lendo e Interpretando o Mundo’, 3º ao 5º anos e ‘Princesa Isabel’, 1º ao 5º anos	Início de 2008	LP e Arte
Verdade, 37	Magistério, Est. Sociais, Letras (LP/LI), 2004, UNEMAT	Linguística Aplicada ao Ensino de LP como LM (2006), UNEMAT	LI, 3 anos, UNEMAT e curso livre de idiomas	1991, desde 2006	Efetivo 40h, 2000	EMEB ‘Sonho’, 1º ao 5º anos	2 anos	Arte

Quadro 04: Resumo do perfil das professoras participantes do contexto micro do estudo.

### 2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para que os objetivos estabelecidos neste estudo fossem alcançados, foram analisados, selecionados e utilizados diversos instrumentos. Para pesquisadores qualitativos como Wallace (1998, p. 36), o uso de várias ferramentas metodológicas permite aumento da confiabilidade e validade das descobertas do estudo, já que possibilita o que se costuma denominar ‘triangulação de dados’. André nos alerta, no entanto, que os dados devem ser considerados inacabados, já que para o pesquisador o foco está na descrição de situações, com o intuito de compreendê-las, revelar seus múltiplos significados, “deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (2002, p.38). O desenvolvimento do trabalho de campo foi detalhadamente pensado para que a maior quantidade de dados relevantes pudesse ser obtida. Após a seleção dos instrumentos, preocupei-me em apresentar um esboço da proposta da coleta de dados para a SEC, em que obtive a autorização oficial para que o estudo fosse desenvolvido, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) pelo responsável. Todos os docentes participantes também foram convidados a lerem o Termo de Consentimento e Autorização dos Professores (Apêndices E e F) que, depois de apreciado, foi assinado, viabilizando o uso e divulgação dos dados. Nas subseções seguintes descrevo cada um dos instrumentos, como foram usados e tipos de dados gerados.

**1) Questionários:** Embora este tipo de instrumento não seja comumente usado em pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, julguei pertinente coletar dados gerais primários mediante o uso de questionário. O instrumento apresenta 21 questões, conforme pode ser apreciado no Apêndice G. No primeiro dia de Capacitação no Projeto NEPALI no ano da coleta de dados para o estudo (21/02/2008), todos os docentes presentes (contexto macro do estudo), em um total de trinta e três (33), o responderam. Como pretendia selecionar docentes com diferentes formações e que atuassem em anos iniciais, primeiramente utilizei as informações coletadas especificamente nas onze (11) questões introdutórias para chegar à seleção dos participantes do contexto micro, acima descritos (a tabulação dos dados obtidos nas questões de 1 a 11 encontram-se no Apêndice H). As demais respostas foram exploradas ao longo do capítulo da análise para corroborar e/ou refutar dados obtidos por meio de outros instrumentos.

No mês de agosto, não houve FC, já que um grupo de professores participou no Encontro Mato-Grossense de Professores de Língua Inglesa (EPI). Na oportunidade os professores do contexto micro do estudo foram convidados a responder um questionário (Apêndice I) com seis questões que versavam sobre suas presenças no evento. Duas das participantes (Coralina e Verdade) responderam ao mesmo questionário, porém com duas questões a mais, referentes à participação com comunicação oral de ambas.

**2) Entrevistas:** De acordo com Mason (2002, p. 62), a entrevista é um dos procedimentos utilizados pelo pesquisador qualitativo por proporcionar a troca interacional de diálogo num estilo relativamente informal e de estrutura flexível. Alinhada à visão de Mason, encontra-se a de Bauer e Gaskell (2003, p. 65), no tocante à compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos, construídos por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. As entrevistas foram informais, devido, dentre outras características, ao seu caráter negociável (AGAR, 1996, p. 140), individuais, semiabertas, organizadas a partir de um roteiro em forma de tópico-guia (Apêndice J), cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa.

As cinco (5) entrevistas realizadas com as docentes (segue amostra no Apêndice K), tiveram duração variada de cinquenta e seis a setenta e dois minutos, totalizando cinco horas e seis minutos (5 h e 6 min). Foram feitas nos meses de julho a setembro, nas escolas onde atuam, durante a hora-atividade, na casa da pesquisadora ou em suas residências, conforme o desejo de cada uma. Fundamentando-me em princípios éticos de coleta de dados (SPRADLEY, 1980, p. 25), os participantes tiveram suas falas gravadas em áudio, transcritas na íntegra e codificadas para garantir o anonimato. A transcrição<sup>18</sup> das falas foi procedida pela apreciação de seus locutores, de forma que, mediante leitura, dados pudessem ser adicionados ou alterados, caso o docente julgasse necessário, para que só então pudessem ser utilizados no capítulo da análise, juntamente com os demais dados coletados com outras ferramentas.

**3) Observação participante:** Outro instrumento de pesquisa amplamente usado por pesquisadores qualitativos (Burns, 1999, Wallace, 1998, por exemplo) é a observação participante, cujos dados, geralmente são considerados primários e também foi usado no presente estudo. Para Borg e Gall (1989), o uso desta ferramenta apresenta várias vantagens, dentre elas, liberdade de acesso ao cenário natural do estudo e intensidade na observação.

Nos meses em que permaneci em campo, ouvi, perguntei, anotei, analisei e interpretei os dados de modo contínuo e interativo. Levando em consideração a docente e seus alunos, procurei me posicionar em localizações físicas que interferissem o menos possível no cenário natural, e registrar os eventos tão logo aconteciam, de forma objetiva e precisa. As observações foram restritas apenas as cinco professoras que participaram das entrevistas, para que o período de observação pudesse se estender por mais tempo. Este aconteceu no decorrer de um ano letivo (2008), entre os meses de março a novembro, em cinco turmas de ano inicial e cinco de quinto ano (antiga 4ª série), totalizando setenta e três (73) horas/aula.

---

<sup>18</sup> Para a transcrição segui orientações de Marcuschi (1999), no que diz respeito às convenções para transcrição. Ao transcrevê-las, anotava possíveis lacunas, dúvidas ou questões para serem discutidas nas sessões de reflexão.

Julguei importante a permanência em campo por vários meses, especialmente desde o início do ano letivo, para que os conhecimentos construídos ao longo do período pudessem ser observados e registrados. Acreditei que a seleção pelo ano inicial proporcionaria obtenção de dados dos primeiros contatos da criança com o inglês em contexto educacional, bem como da postura do professor no fazer pedagógico com crianças menores. Já a seleção pelo quinto ano forneceu-me dados importantes acerca dos conhecimentos construídos não só no ano em que estão cursando, mas também de todo processo de contato com a LI desenvolvido ao longo dos anos iniciais do EF. Também considerei teoricamente relevante a seleção de, pelo menos, cinco classes distintas de cada ano. Assim, diferenças entre os alunos de anos semelhantes, todavia heterogêneas e, com professores também com formações teóricas e práticas distintas enriqueceram os dados a serem analisados. Os Quadros 05 e 06 retratam os locais, dias, horários, professoras e anos observados em cada semana, referentes aos últimos meses de aula, já que durante o ano letivo, várias mudanças no horário se fizeram necessárias.

Horário	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
7 às 8	♣ 1º ano A				
9 às 10		♦ 5º ano A ● 1º ano A			
10 às 11				⊙ 5º ano A	
13 às 14		⊙ 1º ano A		● 5º ano B	♥ 5º ano B
14 às 15					♦ 1º ano B
16 às 17		♣ 5º ano B		♥ 1º ano B	

Quadro 05: Horário das aulas observadas.

Legenda	Símbolo	Local	Professora	Nº de aulas	
				1º ano	5º ano
	♣	EMEB 'Felicidade'	Analu	8	8
	♥	EMEB 'Sonho'	Verdade	5	6
	♦	EMEB 'Esperança'	Nati	8	8
	●	EMEB 'Lendo e Interpretando o Mundo' e 'Princesa Isabel'	Tuchi	7	7
	⊙	EMEB 'Professora Lina'	Coralina	8	8

Quadro 06: Cronograma da observação participante.

Já a Figura 06 mostra a porcentagem de aulas acompanhadas com cada uma das professoras, das quarenta e uma (41) semanas de aulas previstas para o ano letivo 2008, portanto, quarenta e uma aulas de LI em cada turma.

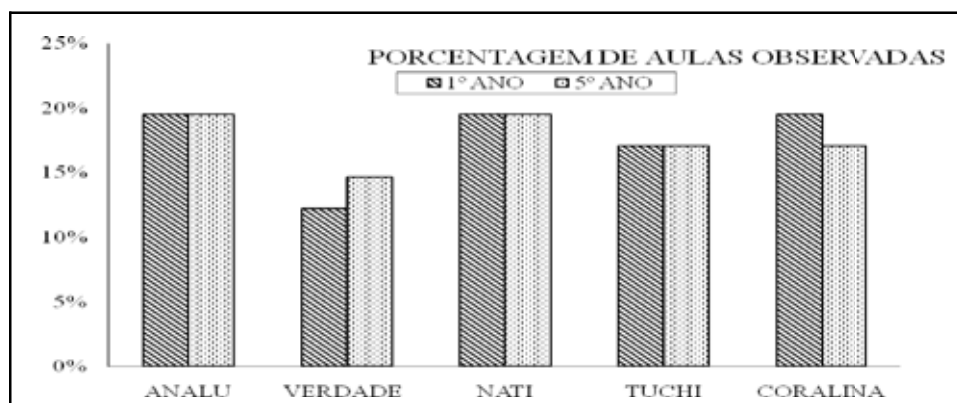


Figura 06: Porcentagem de aulas observadas durante o ano letivo 2008.

**4) Anotações de campo e diário reflexivo:** Levando em consideração as palavras de Scott e Ytreberg (1990, p. 86) de que “sempre achamos que nos lembraremos de nossas ideias brilhantes, mas não o faremos a menos que as anotemos”, durante o processo de observação, fiz muitos registros em forma de anotações de campo. Elas me auxiliaram a certificar-me de aspectos importantes, além do registro de sugestões para coletas de informações futuras. Organizadas em diferentes categorias (descritivas, reflexivas ou analíticas), concentrei-me em anotá-las de modo que respondessem às perguntas quem/o que/onde/quando/como/por que (BURNS, 1999). Assim, conteúdos desenvolvidos em sala, métodos e técnicas utilizados, a reação de alunos e professores, condições do ambiente e outros aspectos foram retratados.

Imediatamente após a observação e registro em forma de anotações de campo de cada aula, desenvolvi um diário pessoal, cujo objetivo inicial era registrar o percurso trilhado no estudo, descrevendo cada uma das atividades desenvolvidas e vivenciadas e que, certamente me auxiliaram na organização dos dados e detecção de fatos que ainda mereciam maiores atenções. Na prática, o que fiz foi o seguinte: durante as aulas, enquanto observava anotava em caderno de rascunho e tão logo chegava em casa as digitava, analisava, descrevia meus sentimentos acerca do que presenciava, digitalizava os trabalhos desenvolvidos em sala e incluía fotos, se estas tinham sido tiradas, para que o maior número de informações pudesse ser registrado (Apêndice L). Desta forma, o registro de cada uma das aulas observadas segue um esquema conforme descrito no instrumento do Apêndice M. Os dados do diário permitiram a categorização das observações por meio de quadros demonstrativos bimestrais do primeiro e do quinto anos (Apêndice N), abordando conteúdo proposto para a aula, papel da professora, papel dos alunos, materiais utilizados, metodologia adotada, existência de ligação do conteúdo com o contexto em que os alunos estão inseridos, revisão de aulas anteriores, ênfase em alguma habilidade, registros escritos e uso de LI além do conteúdo.

**5) Logs:** Conforme mencionei anteriormente, os participantes da pesquisa fazem parte do núcleo de estudos (NEPALI) e frequentam regularmente as atividades propostas pela coordenadora. No ano letivo escolhido para a coleta de dados (2008), foram ofertados oito momentos de Capacitação, em que os docentes representantes do contexto micro geralmente se fizeram presentes. Após o término de cada encontro (exceto o primeiro do ano letivo, em que responderam ao primeiro questionário), eram convidados a responder a um *log* (Apêndice O), para que opiniões acerca da formação pudessem ser coletadas, já que, segundo Wallace (1998, p. 46), os procedimentos adotados para a coleta com esse tipo de instrumento “revelam atitudes e pensamentos particulares das pessoas”, por possuir um caráter mais privado do que colaborativo. Os *logs* foram elaborados seguindo estrutura padrão, em que era evidenciada a visão dos participantes acerca dos acontecimentos durante o período de Capacitação. Além de perguntas específicas sobre o desenrolar das atividades, as docentes podiam registrar suas considerações acerca de objetivos, planejamento e pontos particulares de atenção.

**6) Sessões reflexivas:** Embora o questionário, os *logs*, as anotações de campo e as entrevistas já pudessem oferecer um número considerável de dados relevantes, julguei pertinente usar outro instrumento: sessões reflexivas gravadas em áudio e vídeo. As cinco docentes observadas e acompanhadas formam o que Bauer e Gaskell (2003) denominam de “grupo focal”. Assim, em cada bimestre do ano letivo, totalizando quatro (4) sessões, tivemos um encontro para reflexão, em que estiveram presentes o grupo focal e a pesquisadora. Alinhando-me ao pensamento desses autores, procurei, nesses momentos, manter uma posição de moderadora, catalisadora da interação social entre os participantes, em que eram discutidos aspectos observados em sala de aula, bem como os apontados nos *logs*, e lidos em excertos de literatura da área. Tais excertos eram por mim selecionados a partir de temas relevantes que emergiam da prática observada e que, por algum motivo, queria que fossem contemplados nas reflexões, sem, no entanto, abordá-los diretamente, ou seja, esperava que com a leitura, as próprias professoras discutissem sobre eles, o que, muitas vezes, ocorreu.

As quatro sessões gravadas, com duração média de uma hora, renderam cerca de três horas de registros em áudio e vídeo e foram realizadas na SEC, com exceção da última que foi realizada na residência da pesquisadora. Após as sessões reflexivas também fiz registros no diário reflexivo, para descrever e refletir o ocorrido, segundo o olhar da pesquisadora. A primeira sessão caracterizou-se pelo ‘sentimento de novidade’ tanto por parte da pesquisadora quanto das participantes, que encontraram no momento oportunidade para ‘desabafar’ sobre angústias que sentem ao ministrarem LI para crianças, bem como para falarem das primeiras impressões de serem participantes do estudo. A segunda e terceira sessões prezaram por

discussões mais pontuais de aspectos observados em sala, à luz de excertos de literatura. Já a quarta e última sessão teve um caráter avaliativo das ações desenvolvidas durante o ano do estudo (o Apêndice P traz os excertos de literatura usados e transcrição de uma das sessões).

**7) Análise Documental:** Por fim, mas não menos importante, a análise de documentos também foi usada neste estudo, contemplando, dessa forma, as informações coletadas com outras fontes. Na oportunidade apreciei as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Pedagogia, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), relatórios dos encontros do NEPALI elaborados pela coordenadora/pesquisadora, o PAR (Plano de Ações Articuladas), o Programa de Ensino de LI, os Planos de Curso das escolas investigadas. Os planejamentos de ensino (Anexo A) das professoras observadas e alguns cadernos de seus alunos (Anexo B) foram digitalizados para que também pudessem ser analisados. As diretrizes teóricas contidas nestes documentos forneceram dados para compreender não só o fazer pedagógico docente, mas também aspectos sócio-político-culturais que envolvem a inclusão de LI nas escolas públicas.

O Quadro 07 apresenta resumo dos instrumentos utilizados, fontes, contextos, tipos de dados obtidos, período de coleta e objetivos a serem alcançados com a utilização de cada um:

Instrumentos	Fontes	Contextos	Tipos de Dados	Período de Coleta	Objetivos
Questionário	Docentes	Macro	Registros escritos	21/02/2008	Coletar dados gerais primários
Observação participante nas Escolas Municipais	Pesquisadora	Micro	Notas de campo; cópias dos documentos	Março a novembro de 2008	Observar as práticas das professoras durante as aulas de LI
Análise documental: DCN de Letras e Pedagogia; LDB; Planos de Curso das escolas; Proposta Curricular; Plano de Ensino das docentes; Relatórios do NEPALI	Pesquisadora	Macro e micro		Fevereiro a dezembro de 2008	Contextualizar o fenômeno da inclusão de LI em anos iniciais
Entrevistas informais, individuais semiabertas com as professoras	Docentes	Micro	Notas de campo e entrevista gravada	Julho a setembro de 2008	Apreender a visão das participantes sobre aspectos relacionados ao tema
Diário reflexivo	Pesquisadora	Macro e micro	Notas de campo e reflexões	Março a novembro de 2008	Registrar o processo da pesquisa e aulas observadas
<i>Logs</i>	Docentes	Micro	Registros escritos	Março a novembro de 2008	Registrar pensamentos particulares das docentes sobre a FC
Sessões reflexivas	Pesquisadora e docentes	Micro	Notas de campo e reflexões em áudio e vídeo	Maio a dezembro de 2008	Refletir sobre dados observados, descritos nos <i>logs</i> e discutir excertos de literatura

Quadro 07: Resumo dos instrumentos, fontes, contextos, tipos de dados obtidos, período de coleta e objetivos.



## 2.4 Procedimentos de apresentação e análise de dados

De posse dos dados obtidos, o passo seguinte foi categorizar, descrever, analisar e interpretar os dados coletados. Entretanto, quando ainda os coletava sempre observei um movimento circular, contínuo e reflexivo em todas as fases de sua obtenção, já que, de acordo com Wolcott (1999, 2001), não há uma fronteira visível entre estas categorias, o que as tornam inseparáveis. Assim, durante o desenvolvimento do estudo, além deste pesquisador, segui recomendações propostas por outros estudiosos como Burns (1999), Bauer e Gaskell (2003) e Mason (2002), de maneira que pudesse dar sentido aos dados.

Para que a pesquisa pudesse ser validada, segui alguns passos rumo à triangulação dos dados, que culminaram na construção da próxima seção. A busca pela categorização da prática pedagógica das docentes do contexto investigado e inferências acerca da formação necessária para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF, só foi possível, a partir da compreensão dos dados coletados com cada um dos instrumentos. Primeiramente, os organizei e os li na íntegra, buscando similaridades e diferenças nos dizeres e fazeres, anotando temas recorrentes. Separei aqueles que potencialmente responderiam cada uma das questões. Alguns instrumentos foram considerados primários e outros secundários.

Destarte, para responder a primeira pergunta do trabalho (como se caracteriza a prática pedagógica do docente de LI em anos iniciais do EF, no contexto pesquisado?), considerei as entrevistas, os registros da observação participante e as reflexões desencadeadas nas sessões como dados primários. Antes de caracterizar a prática, julguei pertinente descrever a visão das participantes acerca da presença de LI no mundo e no contexto escolar, mediante afirmações feitas durante as entrevistas. Feito isso, passei à categorização da prática, em que, para delinear o perfil docente e discente, com base em Gómez (2000) e Porto (2004), utilizei, sobretudo, os dados da observação participante e entrevistas. Os pressupostos apresentados na seção 1.2 sobre aprendizagem de línguas, consoante postulados vygotskianos e outros teóricos que seguem a mesma linha de discussão (Scott e Ytreberg, 1990, Cameron, 2001, Phillips, 2003 e Pinter, 2006 para citar alguns), subsidiaram a apresentação e análise do fazer das docentes participantes da pesquisa. Destacam-se as reflexões das sessões e os registros do diário reflexivo provenientes da observação, mas são indispensáveis as fotos das aulas observadas e digitalização dos planejamentos das professoras e cadernos/atividades dos alunos, que são chamadas de figuras ao longo do trabalho, juntamente com os gráficos resultantes da coleta de informações, principalmente para sistematizar quantitativamente

números que representam docentes e discentes que mantêm contato permanente com a LI no contexto investigado.

A tentativa de resposta para a segunda pergunta (Qual a formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF?) foi viabilizada pelos dados provenientes de diferentes instrumentos, de acordo com a necessidade de cada subseção. Para apreender as concepções de linguagem e aprendizagem que, de acordo com os pressupostos discutidos no referencial teórico, interferem nas ações realizadas em sala, atentei especialmente para os dizeres proferidos nas entrevistas, mas também os confrontei com as reflexões e minhas considerações mediante as anotações de campo e os pensamentos de Vygotsky (1991, 1993, 2001) e Cameron (2001) que consideram a linguagem como ferramenta social. O mapeamento da formação teórico-metodológica e sociocultural desejada e da real foi possível a partir da apresentação dos dados das entrevistas e das sessões reflexivas, todavia também contempla dados importantes do primeiro questionário e das observações. Amparada nos referenciais discutidos no item 1.3, nos moldes traçados pela formação e prática reflexiva (Zeichner 2003, 2008, dentre outros) e em FC planejada e intencional (Falsarella, 2004 e outros), bem como, a partir da LA, a compreensão da necessidade de interface entre elas, a experiência e o fazer docente são descritos com base, primordialmente, nas respostas dadas no primeiro e segundo questionários e nas entrevistas. O texto que compõe a segunda seção é permeado pelas competências almejadas ao docente, em especial àquele que atua/ pretende atuar em LEC.

As estratégias de apresentação dos dados aconteceram tanto de forma literal, quanto interpretativa e reflexiva. Chamo de excerto os trechos oriundos das entrevistas, questionários e, em raros casos, de fala de apenas uma das participantes em dado momento de SR. Fragmentos são provenientes de SR e são dispostos em quadros, precedidos por título que retratam o tema discutido, numeração e indicação da sessão a que se referem. O leitor encontrará também situações, que são transcrições na íntegra ou em parte de aulas observadas. Estas também aparecem dispostas em quadros e são apresentadas por títulos, numeração, e a professora observada. Para melhor visualização dos densos dados a sistematização, não raramente, aconteceu por meio de quadros-síntese, enumeração de assertivas e outras características marcantes, de acordo com cada seção e subseção.

A trajetória trilhada possibilita a concomitância de vozes (DENZIN e LINCOLN, 1998), a saber: dos participantes, da pesquisadora e dos teóricos que embasam o estudo, complementados pela do leitor. Suplemento a interpretação com algumas implicações e

conclusões para o contexto educacional acerca dos resultados, que são retomados nas considerações finais, em que incluo recomendações para novas pesquisas.

Neste capítulo, expliquei a abordagem metodológica usada para a coleta dos dados e como os pressupostos descritos no arcabouço teórico foram incorporados para a análise e interpretação. Defini o estudo como qualitativo de base etnográfica e apresentei os contextos macro e micro, principalmente contextualizando que mais de seis mil crianças frequentam o EF na REME e participam regularmente de aulas de LI, ministradas por mais de três dezenas de professores. Estes, por sua vez, são participantes de um projeto de FC (NEPALI) que busca superar dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Também descrevi as escolhas feitas quanto aos instrumentos e os dados obtidos com cada um deles. Por fim, elucidei os procedimentos de apresentação e análise de dados. No capítulo III – Apresentação e Análise dos Dados – a seguir, discuto, em diferentes seções e subseções, os dados coletados.

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

A apresentação dos fatos é a principal fonte dos argumentos científicos (SEVERINO, 1996, p.150).

Este capítulo está dividido em duas grandes seções. A primeira seção – Da presença de LI no mundo ao fazer docente – destina-se a responder a primeira pergunta de pesquisa e suas subperguntas: **1)** Como se caracteriza a prática pedagógica do docente de LI em anos iniciais do EF (primeiro e quinto anos), no contexto pesquisado? **a)** Como ocorre a interação dos aspectos sociocontextuais no processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças? **b)** Como docentes com diferentes formações lidam com questões linguísticas, teórico-metodológicas e socioculturais presentes no processo de ensino-aprendizagem de LI em anos iniciais do EF? A segunda seção – Mapeando a formação docente – destina-se a responder a segunda pergunta de pesquisa: **2)** Qual a formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF?

#### **3.1 Da presença de Língua Inglesa no mundo ao fazer docente**

A seção subdivide-se em três subseções: na primeira apresento o que as docentes pensam acerca da presença de LI no mundo e no contexto escolar investigado; na segunda, a oferta e ensino de LI para crianças é discutida; por fim, na terceira, caracterizo a prática pedagógica em LI do contexto investigado, a partir da discussão do papel do professor e do aluno em LEC, dos procedimentos metodológicos e materiais didáticos adotados, do desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da LI e práticas de avaliação. Sintetizo a seção apontando alguns aspectos que dificultam e que favorecem o ensino de LI.

##### **3.1.1 Língua Inglesa no mundo e no contexto escolar investigado**

Na tentativa de compreensão do ponto principal deste estudo – formação docente para atuação em LEC –, julgo pertinente iniciar caracterizando a visão que as participantes têm sobre a LI, pois esta se relaciona diretamente à atividade de docência realizada em sala. Para tanto, primeiramente, apresento suas considerações sobre a LI no cenário mundial e presença no contexto escolar. Embora busque amparo em outros instrumentos de coleta de dados, nesta subseção considero, sobretudo, os dizeres das docentes durante as entrevistas, quando foram questionadas diretamente sobre o assunto.

Sobre a presença/influência de outras línguas nos diferentes contextos, especialmente a LI, há registros de visões contraditórias, já que alguns defendem sua expansão e outros a criticam, temendo que esta seja usada como instrumento de dominação (Assis-Peterson e Cox, 2007, Modiano, 2001, para citar alguns). No entanto, conforme descrito em seus perfis, bem como em vários outros momentos durante as sessões reflexivas, as professoras investigadas são unânimes em afirmar que a LI é indispensável aos alunos, e relacionam isso à presença desta língua no contexto mundial, de forma que os alunos não podem ficar alheios ao que acontece ao seu redor, portanto, defendem seu ensino. Nati assevera que, “primeiramente, o ensino da LI deve chegar a todos sem distinção de raça, cor ou meio social em que está inserido” (Q1, 21/02/2008) e que “no processo em que vivemos a maioria já tem a consciência de que o inglês é importante. (SR3, 03/10/2008). Assim, acreditam que, necessariamente, não é preciso ofertar somente a LI, ou seja, para elas, se houver a possibilidade de oferta de outras línguas – no caso, mencionaram a espanhola –, maiores possibilidades seriam dadas aos alunos para interagirem com o meio em que vivem, quer seja no contexto micro ou macro, como forma de expansão de conhecimentos.

Tuchi, por exemplo, cuja formação é em Língua Espanhola, avalia como “motivadora” a presença de LI no cenário nacional, em produtos, músicas, dentre outros, pois esta proximidade leva o indivíduo a se interessar pela aprendizagem. Se em um passado, não muito distante, Tuchi tinha reservas com relação à LI, hoje, após ter tido contato “mais íntimo” com ela, demonstra ter compreendido que o conhecimento de uma língua vai além dos aspectos relacionados a domínios políticos ou econômicos, perpassando pelos culturais, sociais, dentre outros (E5, 29/09/2008). No contexto escolar, no entanto, a inclusão do ensino de línguas nem sempre é valorizada. No caso do contexto investigado, embora tenha havido melhoras, ainda não é dada a devida atenção à disciplina, talvez por falta de conhecimento de como ela pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Assim discorre Verdade:

(08) noto que a aula de LI está mais pra dar oportunidade pro professor fazer hora-atividade /.../ até porque eles não têm esse conhecimento né /.../ as pessoas ainda não chegaram nessa concepção, não por que eles não querem, /.../ por achar que ainda é mais importante a disciplina de LP e Matemática, porque é nessas que vêm as avaliações /.../ de maneira geral as pessoas não têm valorizado a LI /.../ já melhorou bastante, por exemplo, pra nós, na educação municipal tem curso de FC /.../ hoje já tem aquele respeito, não posso dar qualquer coisa, apesar das pessoas ainda não valorizar o necessário e dar o mesmo valor das outras disciplinas. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**<sup>19</sup>

<sup>19</sup> A transcrição das entrevistas e sessões reflexivas reproduziu o modo oralizado da fala dos participantes. Neste sentido, seguindo orientações de Marcuschi (1999), foram registrados marcadores conversacionais de recursos verbais (né, tô, pra...), não-verbais (presença do riso, por exemplo) e supra-segmentais (pausas e tom de voz).

Em condições de total descaso, os docentes de LI lutam para que possam ter vez e voz, tais quais as demais disciplinas do currículo escolar. Segundo Nati, Analu, Tuchi e Coralina, a postura adotada pelo professor da disciplina pode contribuir para mudanças na concepção que os participantes da escola têm acerca da presença da disciplina na matriz curricular, deixando de ser “tapa-buraco” (SANTOS, 2005), para ser vista como mais uma oportunidade para o aluno desenvolver suas potencialidades, o que sugere autovalorização enquanto docente de LI e da própria disciplina em que atua. Entendo que a motivação pessoal é muito importante para o desempenho profissional, no entanto, não se pode negligenciar a interferência de outros fatores. No caso em questão, as professoras precisam de apoio do contexto escolar e do sistema governamental. No que concerne à escola, primeiramente, um entendimento de que a LI é tão importante quanto as demais disciplinas, em seguida, investimento em materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas e viabilização da participação dos docentes em eventos concernentes a sua área de atuação; essas são algumas ações indispensáveis, conforme sugere Tuchi (E5, 29/09/2008), por meio de “mais investimentos em pesquisas, formações e cursos”. Em se mudando a concepção que se tem na escola, muda-se, também, em outras instâncias. As condições pelas quais o ensino é desenvolvido na atualidade são descabidas e insustentáveis para que se desenvolva um trabalho de qualidade. Verdade denuncia o interesse meramente administrativo-burocrático que envolve a inclusão de LI, para que seus colegas possam fazer jus à hora-atividade sem que as crianças fiquem desacompanhadas. Infelizmente, pouco ou nada se pensou, quanto aos aspectos didático-pedagógicos quando da implantação de LI na grade, o que desencadeou, nos primeiros anos (a partir de 2002) práticas isoladas e puramente desenvolvidas com base no senso comum, sem qualquer tipo de investimento por parte do governo local.

Todavia, as professoras relatam que o inverso é possível, ao afirmarem que, a partir do momento que a SEC passou a ofertar FC, mediante o Projeto NEPALI, tanto pessoas relacionadas à SEC, quanto às escolas, têm mudado suas concepções. Se até pouco tempo atrás, docentes da REME declaravam-se “abandonados” (SANTOS, 2005), hoje, muitos se sentem amparados, ainda que não da forma como esperam (HEIDMANN *et al*, 2008). Verdade, no depoimento que segue, faz referência à relação que julga ter com a SEC:

(09) A SEC tem visto o professor de LI como das outras disciplinas, valorizando da mesma forma, procura apoiar, no entanto, têm profissionais lá dentro que acham desnecessário ter LI e dizem que qualquer professor pode atuar nesta área, mesmo sem formação. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

Embora, como responsável pelo Projeto, goste de ouvir depoimentos desta natureza, não posso corroborar com as professoras quanto ao apoio que dizem ter, pois, ainda que seja um bom começo, não é suficiente para dar conta do complexo emaranhado de necessidades desde formação até condições básicas, que, certamente, não serão superadas apenas em um curso com encontros mensais de quatro horas. O que ocorre é somente minimização das dificuldades e o despertar para um olhar crítico no processo em que estamos inseridos. Quando se referem à SEC, fazem alusão muito mais à ação pessoal dos representantes do NEPALI, do que ao órgão e, como Verdade afirma, dentro do próprio estabelecimento, muitos ainda se mostram contrários à oferta da disciplina, ou, ainda, sem pensarem nas consequências desastrosas, permitem que professores sem qualquer tipo de formação desenvolvam as atividades de ensino em LI, como é o caso de Tuchi e outros docentes, conforme já delatei em trabalho anterior (SANTOS, 2005). Observa-se na fala delas, que o fato da SEC disponibilizar profissionais com formação específica para acompanhá-los em suas escolas, bem como mediante oferta de cursos, dá-lhes certa tranquilidade, pois encontram “o apoio esperado”. As professoras apontam um descaso geral na educação, não só no caso da LI, de forma que a falta de interesse vai se propagando e se refletindo no aluno. Coralina sintetiza o que apresentei até aqui da seguinte forma:

(10) Vejo que está bastante falho ainda, precisa da valorização, das condições, tanto técnicas quanto materiais, a valorização profissional das pessoas, há falta de bons profissionais /.../ não há essa quantidade de pessoas habilitadas que queiram trabalhar. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

Uma vez que um dos argumentos usados para a oferta de LI nas escolas públicas, especialmente em anos iniciais, é de que esta é ofertada em escolas particulares e centros de idiomas, conforme diagnosticou Santos (2005), interessou-me investigar a visão das docentes sobre os dois ensinos. Embora o ensino público apresente inúmeras dificuldades, as participantes defendem e sinalizam a possibilidade de aprendizagem de LI neste contexto e apontam a formação do professor como fator favorável, refutando a pressuposição ideológica consensual de que nela não se aprende LE (SANTOS, 2005, p. 158). Consoante Verdade

(11) não é porque é escola pública que não aprende, a gente sabe que aprende, o que falta é que nós estamos sempre atrasados em relação as outras escolas que têm mais possibilidades econômicas **(Verdade, E1, 06/07/2008)**.

Há uma consonância entre as professoras de que a aprendizagem pode acontecer em anos iniciais, já que, ao conversarem com alunos de anos mais avançados (terceiro e quarto

anos), eles se lembram e socializam tranquilamente o que aprenderam em anos anteriores (Tuchi, E5, 20/09/2008). Nati (E4, 15/08/2008) argumenta que a reação dos alunos de anos iniciais perante a LI é muito boa, pois, “a maioria gosta, ficam na expectativa se a gente vai entrar na sala, lá no portão eles ficam esperando pra ver se vou à sala deles”. Conforme descrevo nos excertos que seguem, para as professoras, as principais diferenças entre os dois contextos (público e privado) não residem no ensino em si, mas em alguns aspectos, tais como número de alunos por sala – que nas escolas privadas geralmente é bem menor que nas escolas públicas –, o material didático – no contexto privado há livros/apostilas e no público há falta até mesmo de materiais básicos, como lápis, borracha –, e vínculo empregatício, dentre outros. Embora sejam apontadas estas dificuldades, Nati (E4, 15/08/2008), por exemplo, julga o ensino público melhor porque “o ensino da escola privada está ali pronto, o professor só trabalha aquilo, não busca fora como nós fazemos e tentamos trazer coisas novas pras crianças”. Assim elas explicam as diferenças percebidas:

(12) O aluno na escola particular tem o livro, material todo colorido, tem menos alunos na sala, isso tudo ajuda pro aluno avançar, porque tem muito aluno da escola particular que são como os da escola pública, tem aqueles que têm mais facilidade e aqueles que têm mais dificuldades, a diferença é que tem menos alunos na sala, o material chama a atenção, se o aluno não quiser aprender não aprende, só que mesmo sem essas coisas bonitas, já vi alunos no EM com muito conhecimento de LI. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

(13) Já trabalhei em escola privada, mas não com inglês, mas falando sinceramente, gosto de trabalhar em escola pública, me sinto mais realizada, e percebo que tanto na municipal quanto na estadual onde trabalhei, desenvolvo meu trabalho melhor, aqui a gente tem mais liberdade de fazer atividades diferentes, acho bem melhor trabalhar em escolas públicas, me sinto realizada pelos resultados, pelo que vejo, a escola pública trabalha muito bem, os professores trabalham bem, têm aprendizagem, porque eu acompanho minha filha também em escola pública. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

Pelo depoimento das professoras, infiro que elas são favoráveis e defensoras de ensino público e de qualidade, em que haja liberdade para desenvolver potencialidades e habilidades dos aprendizes. Portanto, o discurso de que o ensino privado é melhor não encontra respaldo na visão das docentes. Pelo contrário, elas assinalam que políticas públicas são necessárias para que as mesmas condições de ensino sejam ofertadas a todos.

Ainda consoante a qualidade de ensino, no desenvolvimento das atividades junto ao Projeto NEPALI, chamou-me a atenção, em várias ocasiões, as (rel)ações desencadeadas por diferentes vínculos empregatícios, a saber, contratos temporários de trabalho ou cargo estável obtido em concurso. Muitos ficam à mercê do primeiro vínculo, o que culmina em trocas



periódicas de professores no decorrer de um mesmo ano letivo, prejudicando o desenvolvimento das atividades, conteúdos e relacionamentos entre professores e alunos.

Nesta seção foi descrito o que as docentes pensam acerca da presença de LI no mundo e no contexto escolar, em que se posicionam favoráveis a sua expansão, como possibilidade de ampliar a interação com o contexto social em que os alunos estão inseridos. Alegam que a postura adotada pelo professor pode contribuir para minimizar o sentimento de desvalorização que muitos demonstram ter pela disciplina e por quem a ministra e reivindicam apoio da escola e do sistema governamental para bom desempenho profissional. Defensoras de ensino público de qualidade, julgam que neste contexto, tanto elas, quanto seus alunos têm liberdade para se desenvolverem, entretanto lamentam a ausência de condições satisfatórias de trabalho, no que diz respeito a materiais e espaços físicos, por exemplo. Nas seções seguintes, exploro o sentimento aqui mencionado, reportando-me aos significados atribuídos pelas docentes quanto à oferta e ensino de LI para crianças.

### **3.1.2 Oferta e ensino de Língua Inglesa para crianças**

A partir da descrição e expansão de LI no mundo contemporâneo e sua entrada no contexto escolar, nesta subseção o foco volta-se para a oferta de LI para crianças, em que são abordados e explorados dados provenientes de diferentes instrumentos, principalmente, de sessões reflexivas e entrevistas. Estes mostram que, embora ainda haja desvalorização quanto à disciplina de LI, no contexto escolar macro, a oferta de LI para crianças tem sido bem vista e bem aceita, pelo menos pelas professoras e respectivos alunos do contexto investigado, haja vista a defesa incondicional de sua presença na matriz curricular, já a partir da EI, que recai sobre algumas assertivas, dentre elas:

- a) Oportunizar-lhes envolvimento ativo com a diversidade presente no contexto;
- b) Colocá-los em contato com uma língua conhecida e valorizada mundialmente;
- c) Garantir-lhes equidade de oportunidades e assegurar-lhes direitos;
- d) As crianças têm mais facilidade e curiosidade para aprender;
- e) Desenvolver-lhes o prazer pela aprendizagem;
- f) Proporcionar-lhes aprendizagem significativa e voltada para seus interesses;
- g) Transformar a LI em disciplina ‘normal’ como as demais;
- h) Fornecer repertório básico;
- i) Prepará-las para um trabalho mais profundo em anos posteriores aos iniciais;

- j) Prevenir possíveis resistências/barreiras quanto a sua presença a partir do sexto ano;
- k) Destituir seu caráter “fantasmagórico” e “assustador” no sexto ano;
- l) Atingir resultados positivos.

As assertivas apontam para aspectos interessantes. O primeiro deles, representado pelas três primeiras, mostra que as professoras reconhecem a presença da LI como língua internacional/franca, usada amplamente no cotidiano, ainda que nem sempre de forma consciente e perceptível. Assim, sua presença nas escolas oportuniza um trabalho de (re)conhecimento e de sua apropriação em que o indivíduo passa a “fazer coisas com a LI”, quer dizer, não fica à margem de sua presença no contexto, mas a utiliza de forma ativa. Isso insinua conceder ao aluno da escola pública condições para que possa participar e aproveitar efetivamente daquilo que a sociedade oferece ou, até mesmo, impõe, e isso não é visto por elas, por exemplo, como status, conforme alguns estudos retrataram (por exemplo, Cox e Assis-Peterson, 2002), mas sim necessidade em tempos de globalização. Estar-se-ia, pois, valorizando o aluno, conforme afirma Nati. Para ela, a LI é

(14) uma linguagem a mais que as crianças estão aprendendo e isso significa que eles se sentem mais valorizados, porque além da LM ele pode falar outra, quando você chega, os cumprimenta em outra língua, faz a chamada, estão conhecendo outra linguagem. **(Nati, E4, 15/08/2008)**

Ao observarem o comportamento de seus alunos, as professoras analisam como benéfica a inclusão de outra língua em um período em que ainda estão em processo de aquisição da LM e descartam qualquer possibilidade desta oferta prejudicar seu desenvolvimento, muito pelo contrário, “só traz benefícios”, já que estão pensando no desenvolvimento holístico de seus educandos. Para elas, desde o nascimento a criança adquire a linguagem, portanto, desde quando começa a falar sua LM já está apta a aprender outras línguas, desde que se respeitem as fases em que ela se encontra, assevera Tuchi (Q1, 21/02/2008). Mas para que o aluno possa efetivamente usá-la, não basta apenas sensibilizá-lo para a aprendizagem por meio de ensino lúdico de palavras soltas. É desejável fornecer-lhe meios para que possa compreendê-la em seus múltiplos aspectos, para não correr o risco, ao invés de trazer-lhes benefícios, trazer-lhes complicações, das quais os acompanharão ao longo dos demais anos de contato com a língua.

Já na assertiva *d*, evidencia-se a crença de que crianças têm mais curiosidade e facilidade para aprender. É consensual a ideia entre as professoras, corroborando o pensamento de Scott e Ytreberg (1990), por exemplo, de que crianças menores são mais

curiosas não somente quanto à LI, mas quanto a tudo que lhes cerca e que esta curiosidade pode ser usada a favor no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de contato com esta língua, pois evidenciam um visível decréscimo no interesse com o passar dos anos. Este é atribuído às próprias características inerentes ao ser humano, relacionadas às fases de seu desenvolvimento, uma vez que, quando maiores, passam a se interessar por coisas diferentes, como “paqueras” e “a mente fica cheia de outras ideias”, conforme diz Tuchi, mas também às diferentes abordagens usadas no seu ensino. Sem entrarem em maiores detalhes, baseando-se no senso comum, elas afirmam que percebem nitidamente em seu fazer pedagógico, especialmente as que tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos desde anos iniciais até o EM, de que os menores demonstram ter facilidade para aprender, percebida mediante envolvimento nas atividades e rápida assimilação dos conteúdos abordados, conforme mostra o fragmento que segue, oriundo de momento de sessão reflexiva, em que as participantes sugerem aproveitar a curiosidade das crianças para desenvolvimento da aprendizagem de LI:

**Aproveitando a curiosidade das crianças no ensino de LI**

**Fragmento 01: SR2, 11/07/2008**

**Pq** – pra vocês, qual é o melhor período para o início da aprendizagem de uma nova língua?

**Tuchi** – na infância né.

**Coralina** – com dois anos em diante, ou antes ainda

**Pq** – o que faz vocês pensarem assim?

**Coralina** – porque é a época que ele está observando tudo, onde ele pega curiosidade pra descobrir as coisas, ele presta atenção em tudo, pra depois começar a praticar essa língua, então vai servir como base

**Verdade** – penso que a criança tem um pouco mais de facilidade, até pela questão que ela não tem aqueles compromissos formais que um adulto tem, quando adulto, não que não aprende, lógico que aprende, com qualquer idade você aprende uma nova língua, basta você ter predisposição pra isso, mas a criança tem esse tempo que o adulto já vai trabalhar, tem n preocupações e a criança [não tem tudo isso ainda]

**Coralina** – [é a formação da memória]

Concordo com Verdade, ao assegurar que é possível aprender línguas em qualquer idade. Entretanto, o que precisa ser discutido é o nível de proficiência que se almeja com o ensino. Não basta apenas predisposição. Além da idade e do desejo, muitos outros fatores interferem, dentre eles, uma formação adequada e consistente do professor, caracterizada por um bom nível de proficiência na língua que ensina, que a use em sala de aula e que (re)conheça as melhores formas para construir aprendizagem significativa.

Outro aspecto amplamente defendido pelas professoras, descrito na assertiva *e*, é o caráter prazeroso atribuído ao ensino-aprendizagem de LI para crianças. Segundo elas, o ensino de LI em anos iniciais é/deve ser diferente daquele desenvolvido em anos posteriores, pois a forma de aprender também é diferente (Coralina, Q1, 21/02/2008), especialmente nas questões metodológicas ao se priorizarem atividades diversificadas e motivadoras, sobretudo

com jogos, brincadeiras e outras. Para tanto, importa levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, sua idade, observar quais atividades lhe despertam o interesse e suas características, pois “cada aluno é um ser individual repleto de capacidade e ritmo diferenciado para aprender e precisamos motivá-los para que estejam abertos a aprendizagem com qualidade” (Coralina, Q1, 21/02/2008). O gosto que as crianças demonstram ter pelas aulas de LI é evidenciado pelas professoras, ao assegurarem que aquelas vibram quando chegam à porta, ou até mesmo na escola, além de, geralmente, desenvolverem com entusiasmo as atividades propostas e manterem um contato bastante íntimo com as professoras.

Parece que o que mais importa para as professoras é desenvolver laços afetivos com as crianças. Concordo que, na idade em que se encontram, o fator afetividade é muito importante e pode ser usado como forma de sensibilizar para a aprendizagem. Porém, este laço não pode, por si só, ser considerado marca de aprendizagem. As professoras atrelam o prazer a um ensino significativo e interessante ao grupo a quem é direcionado. É significativo, segundo elas, o ensino que considera o contexto em que os alunos estão inseridos. Os Fragmentos 02 e 03 abaixo, extraídos de sessões reflexivas, desencadeadas pela leitura de excertos de literatura que discutiam o papel da criança aprendendo inglês e pontos cruciais para o ensino-aprendizagem de línguas na infância (Excerto 1, SR3 e Excerto 1, SR2, disponíveis no Apêndice Q) retratam a questão:

**O ensino significativo considera o contexto e se torna interessante ao aluno**

**Fragmento 02: SR3, 03/10/2008**

**Pq** – o que acham do excerto que lemos? Gostaria que trouxessem pra discussão o que mais chamou a atenção:

**Verdade** – pra mim foi o “significativo e importante”, se tiver significado, logo vai ser do interesse do aluno também, se não tiver significado, se for uma coisa que não é o ambiente dela, como ela vai se interessar? Tem que estar dentro do contexto do aluno

**Pq** – o que seria estar dentro do contexto do aluno?

**Verdade** – como o exemplo que vimos hoje na FC sobre o ônibus escolar ((referindo-se ao exemplo dado por mim, sobre a aula de Coralina observada no primeiro ano, em que o menino demonstrou interesse em escrever “ônibus escolar” e não apenas ônibus))

**Nati** – abordando coisas de onde ele é, é um conjunto com a comunidade, se deixar a comunidade fora não dá, então eu vejo assim que o que a criança aprende lá fora tem que trazer pra dentro da escola.

**Fragmento 03: SR2, 11/07/2008**

**Pq** – diante deste texto que vem falar sobre alguns pontos cruciais sobre o ensino-aprendizagem de línguas na infância, o que a gente poderia refletir sobre o que a autora propõe?

**Verdade** – eu achei bem importante isso aqui, olha a importância do processo estar voltado para os interesses do aluno, então quando a aula vai ao encontro dos interesses dos alunos, com certeza a aprendizagem poderá acontecer com sucesso, porque tudo o que é do interesse nosso mesmo a gente vai atrás, se interessa mais, se a gente oferece conteúdo do interesse dele, não tem porque não ocorrer aprendizagem.

**Pq** – e como ofertar essa aula que seja do interesse do aluno?

**Tuchi** – fazer um levantamento, saber o que gostaria de estudar, o tema, alguma coisa neste sentido.

**Verdade** – bom, eu nunca fiz esse levantamento de saber [o que eles gostariam

**Nati** – [eu também não

**Verdade** – [eu procuro adaptar nosso conteúdo, nosso planejamento

<b>Nati</b> – [nós temos] um planejamento pra seguir, então nós temos que ver o que deve ser desenvolvido
<b>Tuchi</b> – [a partir desse planejamento], vai
<b>Verdade</b> – [adequar, né, estar adequando pra estar voltado pro interesse do aluno
<b>Tuchi</b> – então, apresentar o conteúdo e ver o que [poderia]
<b>Analu</b> – [com dinâmicas diversas, né, que venham a motivar, mais motivação

Ao longo das SR, e de todo o contato com as participantes do estudo, notei que elas incorporam rapidamente o que leem, ou o que discuto em vários momentos em que nos encontramos. Mas, esta incorporação geralmente fica mais no âmbito do discurso, não se caracterizando em ações práticas. Neste caso, por exemplo, em que discutimos aprendizagem significativa de LI, pareceu-me ser assunto novo para elas e os argumentos usados na reflexão foram bastante superficiais, corroborando o que fazem na prática, a maior parte do tempo, ao dedicarem-se ao ensino de conteúdos soltos.

Há um desejo, por parte das professoras do contexto investigado, que a disciplina de LI se torne “normal” como as demais (assertiva g). Com sua inclusão na Matriz Curricular, essa normalidade começa a ser estabelecida, já que não só a escola, bem como as crianças em si, os pais e a própria sociedade se habitua à presença regular. Para Verdade, este processo de normalidade, iniciado em 2002, têm repercutido em uma progressão no aprendizado, pois

(15) os alunos que tô dando aula tiveram LI desde o primeiro ano e observo que foi bem trabalhado porque já têm certo nível de vocabulário, não fui só eu, foram outras professoras também que construíram de forma positiva o ensino de LI com eles. (**Verdade, E1, 06/07/2008**)

Isso dá a entender, também, conforme mencionado nas demais assertivas, que o trabalho realizado em anos iniciais oferece um repertório básico, que serve de subsídio para a continuidade da aprendizagem em anos posteriores, em que são aprofundados conteúdos já ministrados e acrescentados novos (ROCHA, 2007 a e b), contudo tal repertório não pode basear-se em meras listas lexicais. Se isso acontecer, possivelmente haverá um efeito contrário ao esperado, em que, ao invés de motivá-los para seguirem crescendo na aprendizagem, antecipem-se as barreiras demonstradas por muitos quando são apresentados ao ensino sistematizado de LI no sexto ano. Neste sentido, também se devem evitar trocas contínuas de professores e buscar diálogos constantes entre eles, para que sejam esclarecidos os níveis de desenvolvimento de cada turma e os caminhos a serem seguidos. Desta forma, problemas recorrentes registrados na literatura da área (Santos, 2005, Rocha, 2006, para citar alguns) de que alunos expostos à LI pela primeira vez no sexto ano acabam criando certa resistência vão sendo dirimidos, uma vez que

(16) ... ele já vai chegar lá no sexto, sétimo ano com todo um repertório, vai facilitar, já vai ser comum, tal qual a LP, Matemática, Ciências, não vai mais ser, ah, chegou na quinta série vai ter inglês, parece que vai ter fantasma, se já iniciar no primeiro ano pra ele vai ser natural. (Analu, E2, 09/07/2008)

Fica clara, no entanto, a necessidade de definição de objetivos que se deseja alcançar com o ensino de LI em escolas públicas. Quanto a isso, para as professoras do contexto investigado, o foco é o aprendizado efetivo, compreendido como aprendizagem da língua na modalidade oral e alcance de resultados positivos, ou seja, colocar em prática o que está aprendendo. Contudo, as afirmações mais se afinam com aquilo que leram do que realmente com aquilo que é desenvolvido na prática. Elas são conhecedoras dessas limitações, como Verdade mesmo pondera, afinal, “senão nós não precisaríamos rever nosso planejamento, nossa postura, tudo isso” (SR2, 11/07/2008).

Ao longo desta subseção, a oferta e ensino de LI para crianças é discutida em defesa da inclusão no currículo normal do EF, sob a premissa de se aproveitar a curiosidade das crianças, mediante ensino significativo e sequencial com definição de objetivos e busca de resultados satisfatórios. Suponho, pois, que o alcance de bons resultados nos itens discutidos acima implica disponibilidade de profissionais devidamente capacitados e/ou preparados para atuarem com LEC, que será no próximo capítulo, fundamentando-se no mapeamento dos conhecimentos necessários ao docente, coligido mediante a visão das professoras do contexto investigado. Antes, entretanto, trago uma caracterização da prática pedagógica observada.

### **3.1.3 Caracterização da prática pedagógica em Língua Inglesa do contexto investigado**

No percurso trilhado até o momento, a presença da LI no mundo e na escola, inclusive mediante sua oferta para crianças foi apresentada e discutida. Dedico esta subseção para delineamento do panorama da estruturação geral das aulas observadas, em suas analogias e heterogeneidades em termos das categorias por mim criadas (conforme descritas na seção 2.3 dos procedimentos metodológicos) que evidenciam o papel das professoras, dos alunos, os materiais utilizados para o desenvolvimento das aulas, as metodologias empregadas e possíveis relações com o contexto, o desenvolvimento das habilidades, o uso da língua-alvo e os processos avaliativos. Também apresento aspectos mencionados pelas participantes que acabam dificultando o trabalho que lhes fora designado, sintetizando, desta forma o capítulo. Além das entrevistas e demais instrumentos, nesta seção destacam-se, sobretudo, dados provenientes da observação participante e sessões reflexivas.

### 3.1.3.1 Papel do professor no ensino de Língua Estrangeira para crianças: seu caráter desafiador

Para entender o papel do professor de LI para crianças, enfocando o discurso e a prática, inicio discorrendo acerca dos dizeres das professoras concernentes ao contexto macro, ou seja, o papel do professor de LI em si, para somente posteriormente, adentrar na visão mais específica de seu papel junto às crianças. Neste sentido, ao serem questionadas sobre qual é papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LI e de LI para crianças, as professoras esboçaram as respostas que seguem dispostas no quadro (Quadro 08), para que se possa fazer análise comparativa, evidenciando-se possíveis similaridades e discrepâncias.

<b>Professora, fonte</b>	<b>Papel do professor de LI</b>	<b>Papel do professor de LI para crianças</b>
Verdade E1, 06/07/2008	É responsável por fazer o aluno gostar da escola, do que é oferecido nela, da parte de leitura, é a escola que possibilita e tem meios teóricos pra levar o aluno a gostar.	É a mesma coisa, ele tem que fazer com que o aluno interaja na aula com o que ele goste, com que ele aprenda, por que a partir do momento que ele gosta ele aprende.
Analu E2, 09/07/2008	(relutante) eu acho que o professor tá ali, ele é um formador numa LE e que vai facilitar a aprendizagem do aluno, porque como em tantas outras disciplinas, ele vai levar pro aluno tanto a prática quanto a teoria, de conhecer as palavras as frases.	Para as crianças leva mais tempo pra ensinar porque são palavras desconhecidas, pronúncia diferenciada de uma palavra da outra, os maiores já conhecem, quando chegam lá no sexto, já têm uma noção, os menores não, é o início, língua diferente, requerem mais atenção.
Coralina E3, 10/07/2008; Q1, 21/02/2008	É fazer com que o aluno consiga absorver, consiga aprender.	Significa trabalhar como se fosse uma alfabetização
Nati E4, 15/08/2008	Acho que primeiramente dominar a disciplina pra depois tentar transmitir ((o domínio)) é você saber o que você está indo fazer em sala de aula, eu vou trabalhar cores, o que eu vou trabalhar? o que vou levar pro meu aluno? de que maneira vou trabalhar? acho que primeiro tem que ter essa visão do que vai fazer em sala de aula /.../ acho que na maneira do possível estou tendo este domínio.	Tem diferença, porque se o professor não souber conquistar a criança, ela não vai ter um aprendizado de qualidade, então, ele tem que gostar de criança e se ele não gosta não adianta nem ele entrar em sala porque a gente tem exemplo de professor que não gostava de criança e não deu certo /.../ tem, a maneira de conduzir a aula ((tem feito isso)) primeiro falando a LM aí depois passando para a LI, mostrando a relação de uma com a outra.
Tuchi E5, 29/09/2008	Primeiro lugar é buscar o conhecimento, ir se aperfeiçoando, melhorando e também tem que ter planejamento e desenvolver atividades que o aluno goste de participar, tem que chamar a atenção do aluno, por que hoje em dia é bem difícil, porque tem tanta coisa que está sendo oferecida fora da escola e a LI mais ainda porque o professor tem que cativar eles, o professor tem que buscar, ler, conhecer o aluno, porque não é só ser professora de LE e acabou, não dá certo, tem que conhecer,	... lembro o dia que você foi me observar no primeiro ano que eu passei várias partes da casa e você me deu a sugestão de passar um por vez, então eu percebi que realmente eles aprendem melhor e também com uso de jogos, brincadeiras, músicas, eu acho que é diferente pra eles /.../ com os adolescentes você tem que conversar mais, os pequenos são meigos, querem carinho, um abraço, é diferente, apesar de que os adolescentes gostam de contar o que acontece na vida deles, os pequenos são sinceros expressam realmente o que sentem.

	tem que conversar, ter contato com ele.	
--	---	--

Quadro 08: Papel do professor de LI e de LI para crianças, segundo professoras participantes do estudo.

Um olhar atento às respostas da primeira pergunta me permite inferir algumas concepções específicas quanto ao papel que se autoatribuem para a docência. À luz dos pressupostos delineados por Gómez (2000) e Porto (2004), percebo que nos dizeres das professoras há a existência concomitante de duas diferentes perspectivas, a exemplo do que já afirmava na seção 1.3 do arcabouço teórico quanto à impossibilidade de tomá-las como excludentes. No Quadro 09 que segue, as agrupo em dois grandes eixos, a saber, perspectiva estruturante e perspectiva interativo-construtivista:

<b>Perspectiva estruturante</b>	<b>Perspectiva interativo-construtivista</b>
Dominador da disciplina Transmissor de conteúdos relacionados à disciplina Conhecedor das metodologias de ensino	Facilitador da aprendizagem Incentivador para desenvolver o gosto do aluno pela escola e atividades nela desenvolvidas Propiciador de contato teórico e prático da disciplina com o educando Ter conhecimento e buscar aperfeiçoamento Planejar as ações Propor atividades que despertem o interesse do aluno Cativar e conhecer o aluno e o contexto do qual faz parte, mediante interação

Quadro 09: Papel do professor de LI evidenciadas nas perspectivas estruturante e interativo-construtivista.

Detecto que o maior número de concepções inferidas do discurso das docentes enquadra-se em uma perspectiva que não toma mais o professor como detentor do conhecimento, dominador da disciplina, transmissor de conteúdos de forma mecânica e linear e técnico que aplica conhecimento, embora ainda apareçam termos como “fazer o aluno gostar”, “absorver”, “dominar”, “transmitir” e “conduzir”. Todavia, já no perfil das docentes descrito no capítulo de metodologia, foram manifestados indícios de suas concepções de ensino ainda estruturante, quando comentavam acerca da formação que receberam e do trabalho que desenvolvem, qualificado como “passar conhecimento”. De maneira geral, descrevem que a FI caracterizou-se mormente por uma perspectiva tecnicista que acaba influenciando nas práticas em sala de aula. Em vocábulos usados como “interagir na aula”, “facilitador” e “propiciador”, evidencio uma perspectiva em que as docentes se autoidealizam como transformadoras e compreensivas, especialmente no que diz respeito ao trato com o aluno, concebendo-o como ser social que se desenvolve a partir da interação com o outro e com o contexto em que está inserido. Há uma preocupação evidente das docentes em estreitar



laços de relacionamento entre elas e seus alunos, bem como entre eles próprios, acreditando que isto crie um sentimento de “sedução/atração” para aquilo que é proposto no meio escolar.

No que diz respeito ao papel do professor de LI para crianças, evidenciam-se concepções mais relacionadas ao aluno e às metodologias. É possível detectar traços, embora ainda baseados na intuição e senso comum, que podem significar um processo de migração para uma perspectiva que leve em consideração o aluno nos contextos em que está inserido.

<b>Indícios de possível migração para a perspectiva interativo-construtivista</b>
Gostar de criança
Dosar conteúdos
Cativar e conhecer o aluno
Propor ensino de qualidade
Falar em LM e depois em LI
Alfabetizar os alunos na nova língua
Dedicar maior atenção, pois os aprendizes são menores
Compreender o tempo que o aluno precisa para aprender
Incentivar para desenvolver o gosto do aluno pela disciplina
Prover momentos de interação entre os aprendizes por meio de diferentes atividades e metodologias

Quadro 10: Papel do professor de LI para crianças – Indícios de possível migração para a perspectiva interativo-construtivista.

Destarte, além das características previstas para o professor de LI, mencionadas acima, ao professor de LI para crianças são requeridas outras bastante específicas. As professoras citam, primeiramente, aquelas relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais, em que Nati (E4, 15/08/2008) é enfática ao trazer um exemplo vivenciado por ela de que a falta de “gosto pela criança” não contribui para o desenvolvimento de aulas “cativantes” e, em suas palavras, “não dá certo”. Quando as professoras mencionam que o fato de o aluno ser “menor” requer delas uma atenção maior, deixam clara a necessidade de se conhecerem as características, necessidades e competências dos aprendizes, nos moldes defendidos por Scott e Ytreberg (1990) e Harmer (2002), por exemplo, remetendo para a compreensão de que cada criança precisa de tempo para aprender levando-se em consideração o nível de maturidade em que se encontra (PHILLIPS, 2003), já que este é afetado por inúmeros fatores contextuais. Há, pois, uma ênfase na defesa da LI como sensibilização para o gosto, em que se destaca o lado afetivo em termos como “gostar da criança” e “cativar”.

No processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente observar a faixa etária em que se encontram. Isso culmina, de acordo com as professoras, em proposta de ensino de qualidade aos educandos, em que sejam “alfabetizados na nova língua”, atentando para a dosagem de conteúdos, de forma que consigam compreendê-los. Neste sentido, para

elas, esta “alfabetização” consiste em usar primeiramente a LM e, posteriormente, a LI, o que vem ao encontro dos pressupostos defendidos por Moon (2000), Cameron (2001), Pinter (2006), Lantolf e Appel (1998) e Donato (1998), dentre outros, que veem as experiências vivenciadas na linguagem materna fortes propulsoras de aprendizagem em outra(s) língua(s), além de oportunizarem melhor compreensão de sua própria. Na Situação 01 que segue, Nati apresenta conteúdo novo para as crianças, intercalando LM e LI, procurando relacionar o conteúdo com o cotidiano delas, de forma que possam participar da aula, ainda que não consiga obter a atenção de todos, já que alguns dispersam e brincam com os colegas. Isso é compreensível, pois o assunto é brinquedo e estavam eufóricos para contarem novidades:

**Professor: alfabetizador na nova língua e incentivador para desenvolver o gosto do aluno pela disciplina**

**Situação 01: Aula da professora Nati – Escola “Esperança”**

66ª OBSERVAÇÃO GERAL / 13ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 17/10/2008 (sexta-feira) HORÁRIO: 14 às 15 h ANO: 1º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 24 ALUNOS PRESENTES: 23 (11 meninos e 12 meninas)

**Desenvolvimento da aula:** Quando chego, gritam meu nome e me convidam para entrar. Cumprimentam-me em uníssono:

**As – *Good afternoon. How are you?***

**Pq – *I’m fine.***

**As – *Fine, thanks.***

Contam juntos as *girls* e *boys* presentes, em LI. A professora anota na lousa os totais.

**P – O que nós comemoramos semana passada?**

**As – Dia das crianças.**

Dialogam sobre os presentes que ganharam. Nati então pergunta:

**P – Quem tem *ball*?**

**A1 – Eu!**

**P – O que é *ball*?**

**A2 – Bola.**

Faz o mesmo com *doll* e *car*. Os alunos já sabem o que as palavras significam. Nati pede para que tragam um de seus brinquedos na próxima aula de LI. As crianças aprovam a ideia. Em seguida a professora entrega uma atividade. Ao recebê-la, um dos meninos diz:

**A3 – É o Relâmpago McQueen.**

**P – São *cars*. Vamos responder a atividade juntos.**

Segue os questionando e eles respondem. Escrevem a quantidade em cada desenho (*three* e *one*).

**A4 – A professora escreveu *one* (lendo tal qual se escreve).**

**P – Em inglês se escreve de um jeito e se lê de outro.**

É difícil fazer que todos participem. Enquanto alguns se esforçam para executarem, outros se distraem com os colegas e brincam. Percebo que um grupo de meninos lê as atividades fluentemente, inclusive as palavras em LI. Passam, então, a colorir as figuras nas cores solicitadas. Conforme vão terminando, se dirigem até a mesa da professora para colarem a atividade no caderno de LI.

Nesta aula Nati usou bastante a LI em comandos, agradecimentos e elogios, o que é aconselhável, de acordo com Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001), Pinter (2006) e Moon (2000). Embora as crianças estivessem assentadas em cadeiras dispostas em filas, durante o desenvolvimento da atividade, andavam pela sala, conversavam entre si, mostravam seus trabalhos, comparavam-nos etc e vejo que isso é muito importante para eles, mesmo que, às vezes, a aula fique um pouco ‘tumultuada’. Chamou-me a atenção o cuidado de Nati em trazer figuras com as quais as crianças estão acostumadas, ou seja, de seu contexto, principalmente,

no caso da aula descrita, os meninos que costumam brincar com Relâmpago McQueen, oportunizando-lhes recontextualização, mediante apropriação de sentidos (BAQUERO, 1998). A técnica de questionamentos para apresentar conteúdos, quer dizer, a busca em fazer que as crianças interajam com a professora, entre si e com o próprio conteúdo da disciplina, foi uma constante nas aulas observadas com a maioria das participantes do estudo, corroborando pressupostos defendidos por Phillips (2003). As Figuras 07 e 08 são uma mostra do trabalho desenvolvido:



Figuras 07 e 08: Mostra de atividades desenvolvidas na aula de Nati, no primeiro ano.

Se a situação acima aponta para uma aula que busca enquadrar-se, ainda que superficialmente, em uma perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 1991, 1993, Cameron, 2001, dentre outros), das setenta e três (73) aulas observadas, pude perceber não ser regra. Considerando a coexistência de perspectivas, trago na sequência um quadro demonstrativo (Quadro 11) que mostra o papel adotado pelas professoras durante as aulas que acompanhei no primeiro ano. Ainda que não seja analisado neste momento o papel do aluno, opto por trazê-lo aninhado, pois compreendo existir interdependência. Os dados mostram que no primeiro ano a maioria das professoras mantém postura que mescla tendências, ao se envolverem diretamente com os alunos desafiando-os a terem a mesma postura. As aulas de Analu enquadraram-se mais em uma perspectiva de transmissão de conteúdos, inclusive já no primeiro ano, fato que com as demais foi constatado apenas no quinto ano.

Quadro 11: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no primeiro ano.

1º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	<b>Interação</b>	Coparticipação	<b>Transmissão</b>	Passividade	<b>Mescla transmissão/ interação</b>	Receptores / participativos
<b>Coralina</b>	<b>1</b>	1			<b>7</b>	7
<b>Analú</b>			<b>6</b>	5	<b>2</b>	3
<b>Nati</b>	<b>3</b>	2	<b>1</b>	3	<b>4</b>	3
<b>Verdade</b>	<b>2</b>	2			<b>3</b>	3
<b>Tuchi</b>			<b>2</b>	2	<b>5</b>	5

O Quadro 12, referente às aulas observadas no quinto ano, traz novos elementos para a discussão. É visível um decréscimo da ação docente no papel de facilitador/interagente e consequente acréscimo no papel de transmissão e mescla das duas perspectivas.

5º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	<b>Interação</b>	Coparticipação	<b>Transmissão</b>	Passividade	<b>Mescla transmissão/ interação</b>	Receptores / participativos
<b>Coralina</b>	<b>1</b>	2	<b>2</b>	4	<b>5</b>	2
<b>Analu</b>			<b>7</b>	7	<b>1</b>	1
<b>Nati</b>	<b>1</b>	1	<b>4</b>	4	<b>3</b>	3
<b>Verdade</b>	<b>3</b>	3	<b>1</b>	1	<b>2</b>	2
<b>Tuchi</b>	<b>1</b>	1	<b>3</b>	4	<b>2</b>	3

Quadro 12: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no quinto ano.

Pude perceber, ao longo do acompanhamento das aulas, aumento de preocupação com o cumprimento do conteúdo proposto no Programa de Ensino e ênfase no ensino de estruturas. Diferentemente do que aconselham Vygotsky (1993) e Baquero (1998), e das observações feitas por Coralina, de que “os alunos dos anos iniciais necessitam mais de atividades lúdicas e muito material visual, atrativo que ‘desperte’ a atenção” (Q1, 21/02/2008), o lúdico, a exploração do brinquedo e a interação entre professor X aluno e alunos entre si, vão perdendo espaço para atividades escritas de perguntas e respostas, em que o professor explica, escreve na lousa e o aluno copia e responde em seus cadernos, como mostra a situação que segue, em que o professor aparece como transmissor de conteúdos ao reproduzir listas de numerais, no quinto ano, sob o argumento de que precisam ser retomados “para fixação e porque recebemos alunos novos a cada ano, que vêm de cidades onde a LI não é ofertada”:

<b>Professor: transmissor de conteúdos a serem assimilados pelos alunos</b>					
<b>Situação 02: Aula da professora Analu – Escola “Felicidade”</b>					
38ª OBSERVAÇÃO GERAL / 6ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA					
DATA: 24/04/2008 (quinta-feira)		HORÁRIO: 13 às 14 h		ANO: 5º ano B	
ALUNOS MATRICULADOS: 22		ALUNOS PRESENTES: 18 (9 meninos e 9 meninas)			
<b>Desenvolvimento da aula:</b> Entramos juntas e cumprimentamos os alunos. Fazem uma oração, como de costume. Uma aluna pega os cadernos no armário. Pede a atenção e diz que na aula passada iniciaram o conteúdo sobre os números a partir de um texto e que hoje o continuarão. Escreve na lousa e pede que copiem:					
_____, June, 12 <sup>th</sup> , 2008.					
<i>Today is Thursday.</i> Hoje é quinta-feira					
1) <i>Numbers</i> – Números:					
<i>Zero</i> – zero	<i>One</i> – um	<i>Two</i> – dois	<i>Three</i> – três	<i>Four</i> – quarto	<i>Five</i> – cinco
<i>Six</i> – seis	<i>Seven</i> – sete	<i>Eight</i> – oito	<i>Nine</i> – nove	<i>Ten</i> – dez	<i>Eleven</i> – onze
<i>Twelve</i> – doze	<i>Thirteen</i> – treze	<i>Fourteen</i> – catorze	<i>Fifteen</i> – quinze	<i>Sixteen</i> – dezesseis	
<i>Seventeen</i> – dezessete	<i>Eighteen</i> – dezoito	<i>Nineteen</i> – dezenove	<i>Twenty</i> - vinte		
A partir do número vinte, Analu pede a participação e atenção dos alunos. Questiona-os sobre como poderia ser o número vinte e um. Alguns alunos sugerem a junção do vinte com o numeral um. Assim, a professora explica como devem proceder com a escrita dos numerais até cem.					

*Twenty-one* – vinte e um  
*Twenty-four* – vinte e quatro  
*Forty* – quarenta  
*Sixty* – sessenta  
*Eighty* – oitenta

*Twenty-two* – vinte e dois  
*Twenty-five* – vinte e cinco  
*Forty-seven* – quarenta e sete  
*Sixty-nine* – sessenta e nove  
*Ninety* – noventa

*Twenty-three* – vinte e três  
*Thirty* – trinta  
*Fifty* – cinquenta  
*Seventy* – setenta  
*One hundred* – cem

Alguns alunos reclamam que estão cansados de copiar. A professora pede para que copiem tudo, pois na próxima aula haverá avaliação. Quando quase todos já haviam copiado, lê os numerais e pede para os alunos repetirem. Em seguida escreve um exercício na lousa:

Circle somente as palavras que são números: *mother – three – seven – eye – sister – twelve – nose /.../*

Embora na aula descrita os alunos tenham se portado de forma mais disciplinada que em aulas anteriores observadas, estes não participaram ativamente, na maior parte do tempo, pois apenas copiavam mecanicamente. Não há interação aluno X aluno, e a professora atrela a necessidade da cópia para fins avaliativos. Ocorre-me, que se a professora e os alunos tivessem um material didático de apoio (PHILLIPS, 2003; PINTER, 2006), cópias que levam aulas inteiras poderiam ser evitadas e o tempo gasto poderia ser usado para desenvolvimento de outras habilidades. Todavia, a dificuldade maior não se encontra no trabalho com os numerais, mas sim a forma descontextualizada e insignificante como são abordados.

As professoras reconhecem a existência de um “aspecto desafiador do ensino de LE para crianças”, conforme sustenta Tonelli (2007, p. 116). Para Analu, a curiosidade da criança desafia o professor a estar sempre em busca, pois,

(17) você trabalha determinado conteúdo com a criança e ela te instiga, tem curiosidade pra saber mais, traz de casa palavras, pergunta coisas que vê na televisão, acha em determinados jogos, pra você procurar e passar pra ela o significado daquilo ali ((esse aspecto desafiador exige mais)) vai ter que ir em busca, com isso aprendemos com elas. (**Analu, SR2, 11/07/2008**)

Na mesma sessão reflexiva, Verdade complementa que “a aula deve ser bem planejada, bem preparada e saber além daquilo que se está trabalhando, porque os desafios vão surgir”. As docentes apontam para a necessidade de o professor ter formação adequada, principalmente por atuar em anos iniciais, em que os alunos se encontram em momento interessante de aprendizado. Em outros momentos, já haviam discutido o assunto, quando se mostraram indignadas com a visão que alguns têm, inclusive no convívio escolar, de que “qualquer professor” pode lecionar LI (SANTOS, 2005). Para elas, justamente por ser o contato inicial com a língua-alvo é que o professor necessita estar devidamente preparado, pois, consoante elas, o “básico é tudo!”. Percebo que a visão de ‘base’ mencionada pelas participantes, relaciona-se com aquela descrita em Santos (*op. cit.*, p.118), já que a traduzem como “em ensino de vocabulário associado ao lúdico, à oralidade, embora ainda haja um resquício do apego ao ensino de frases associado ao ensino gramatical”.

Nesta seção, em que discuti o papel do professor no ensino de LI para crianças, é notória a existência de diferenças marcantes entre o ensino de LI em anos mais avançados e em anos iniciais. Para as docentes participantes do estudo, desenvolver aulas de LI em anos iniciais requer muito mais esforços por parte delas, pois em muitos momentos não se sentem devidamente preparadas para desempenharem seu papel. É visível, também, a existência concomitante das perspectivas estruturante e interativo-construtivista nas práticas cotidianas de sala de aula, principalmente em anos finais do EF. Há um esforço permanente em dedicar atenção aos alunos e incentivá-los para que gostem da LI. Além do desafio da preparação requerida ao professor, outro grande desafio é compreender o papel do aluno no processo de aprendizagem de LI. Sobre este assunto passo a tratar na subseção seguinte.

### 3.1.3.2 Papel do aluno na aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças

Como fiz na subseção anterior, em que tratei do papel do professor de LI e LI para crianças, trago a visão das participantes acerca do papel do aluno, primeiramente, com base nas respostas dadas durante as entrevistas e, posteriormente, os dados inferidos pela observação, para que possa ser feita análise entre o dizer e o fazer. No quadro que segue, apresento a opinião das docentes sobre o papel do aluno na aprendizagem de LI e o papel da criança como aprendiz da língua, mediante possíveis diferenças devido à faixa etária:

<b>Professora, fonte</b>	<b>Papel do aluno na aprendizagem de LI</b>	<b>Papel da criança Diferenças entre menores e maiores</b>
Verdade E1, 06/07/2008	Não pode ser mero expectador né, ele tem que ser um aluno ativo, mas quem vai fazer com que ele seja ativo também é o professor.	Os pequenos mostram que gostam mais, porque vêm de outra fase e de outro período da educação, os do sexto, sétimo anos, já têm mais dificuldades, às vezes já não gostam da aula, talvez porque não teve esse contato desde pequenininho, muito aluno vai ter contato com LI só no sexto ano, quando vão ficando maiores são poucos que sentem prazer pela aula.
Analu E2, 09/07/2008	É entender e aprender aquilo que tô trabalhando, palavras, o significado, o porquê de estar aprendendo.	Os menores têm mais entusiasmo né, você vê que eles procuram entender, procuram questionar, eu percebo sim.
Coralina E3, 10/07/2008	É ser participante.	((O aluno)) não é diferente, se tem um aluno que não respeita o professor, isso acontece lá no primeiro ano e no sexto ano da mesma forma, vejo que o comportamento não difere, mas a situação, o contexto em que o aluno se encontra é diferente.
Nati E4, 15/08/2008	A partir do momento que ele tem um profissional ali auxiliando ele, é estar se interessando e buscando.	O pequenininho quer estar perto de você, pede pra repetir, pra ele ir pra casa falar, então tem diferença, os pequenos têm mais interesse que os maiores.
Tuchi E5, 29/09/2008	Acho que são essas mudanças essas tecnologias, há uma transformação e é difícil prender a atenção, não sei se é por causa da família que não tem mais base, pais saem para trabalhar e	Gostar, ter prazer em aprender porque é algo que vai ajudá-los no dia-a-dia na vida deles, porque eles estudam para o futuro, vão aprender a relacionar o conteúdo com o dia-a-dia, vai chegar lá fora e vai ter contato com ele, até no laboratório de informática

	eles não têm um porto seguro.	também.
--	-------------------------------	---------

Quadro 13: Papel do aluno na aprendizagem de LI, segundo as professoras participantes do estudo.

Os excertos de entrevistas registrados no quadro acima mostram que os professores caracterizam e almejam um aprendiz de LI como sujeito ativo/participante, capaz de aprender os conteúdos que são trabalhados e entender os motivos de estar aprendendo a LI. Além do mais, interessa-se pelo aprendizado, buscando aprimorar-se e prestar atenção na aula. As participantes afirmam que têm observado diferenças de acordo com a idade em que os aprendizes se encontram. Em análise aos excertos de entrevistas dispostos na terceira coluna do quadro anterior, é possível detectar que, para as professoras, alunos de anos iniciais enquadram-se em outro contexto/período da educação, ou seja, em um tempo em que as mudanças acontecem muito rapidamente, tendo contato com LI na sociedade desde pequenos e, conseqüentemente, a escola precisa acompanhar estes avanços (LIBÂNEO, 2006). Para elas, crianças gostam mais de LI do que alunos maiores, mostram-se mais interessadas, entusiasmadas e questionadoras e aprendem a relacionar o conteúdo com o dia-a-dia. A relação do conteúdo com o cotidiano também não pode ser atribuída ao fator idade, uma vez que depende da abordagem adotada pelo professor.

Outro fator relevante apontado é que esta clientela socializa com a família o que aprende em LI, o que dá a entender que, com o passar dos anos, esta relação vai se perdendo. Atentando para os dizeres das sessões reflexivas, alunos de anos posteriores têm dificuldades e não gostam de LI. Mudanças nas metodologias usadas pelos professores, deixando de lado a ludicidade em detrimento de ensino mais gramaticista e de cópia podem ser possíveis causas para o desinteresse. O argumento de que estudam LI para o futuro também contribui para isso. Esta visão está atrelada à importância de se conhecerem novos idiomas para o mercado de trabalho competitivo e excludente (ASSIS-PETERSON e COX, 2008). Defendo, entretanto, um ensino significativo já no momento em que acontece e não somente na idade adulta.

Durante as aulas observadas, atentei para posturas seguidas pelas professoras e por seus alunos. O próximo quadro apresenta visão do papel adotado pelos alunos do primeiro ano, em que se evidencia mescla de posturas (receptores/participativos) em boa parte das aulas observadas.

Quadro 14: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no primeiro ano.

1º ano	Professora	Aluno	Professora	Aluno	Professora	Aluno
	Interação	Coparticipação	Transmissão	Passividade	Mescla transmissão/ interação	Receptores / participativos
<b>Coralina</b>	1	1			7	7
<b>Analú</b>			6	5	2	3
<b>Nati</b>	3	2	1	3	4	3
<b>Verdade</b>	2	2			3	3
<b>Tuchi</b>			2	2	5	5

Já no Quadro 15 aparece a postura adotada pelos alunos do quinto ano, em que, a exemplo das mudanças observadas quanto ao papel do professor – aumento de postura estruturante –, fica evidente o aumento na postura de passividade:

<b>5º ano</b>	Professora	<b>Aluno</b>	Professora	<b>Aluno</b>	Professora	<b>Aluno</b>
	Interação	<b>Coparticipação</b>	Transmissão	<b>Passividade</b>	Mescla transmissão/ interação	<b>Receptores / participativos</b>
<b>Coralina</b>	1	<b>2</b>	2	<b>4</b>	5	<b>2</b>
<b>Analu</b>			7	<b>7</b>	1	<b>1</b>
<b>Nati</b>	1	<b>1</b>	4	<b>4</b>	3	<b>3</b>
<b>Verdade</b>	3	<b>3</b>	1	<b>1</b>	2	<b>2</b>
<b>Tuchi</b>	1	<b>1</b>	3	<b>4</b>	2	<b>3</b>

Quadro 15: Papel das professoras e dos alunos, com base nas aulas observadas no quinto ano.

Há evidências, tanto na fala das professoras quanto em suas ações em sala de aula, que, de uma forma geral, o aluno já não é mais tomado como um ser totalmente desprovido de conhecimentos, ainda que esteja iniciando sua trajetória educacional; por isso, ele é visto como um ser ativo, nos moldes defendidos por Vygotsky (1993), Cameron (2001) e Phillips (2003), por exemplo. Este fato implica esperança de que a criança participe efetivamente das atividades propostas e compreenda os conteúdos. Seguindo a mesma linha de raciocínio que tem norteado sua fala e prática, Verdade acredita que os alunos se tornam ativos se o professor se achegar ao máximo até eles, por meio de linguagem acessível e envolvimento com o contexto:

(18) ... primeiramente procurando um relacionamento o melhor possível com eles, usando a linguagem deles, pra me aproximar deles né, e procurando relacionar o conteúdo que nós temos que passar pro aluno com o conhecimento de mundo deles. (**Verdade, E1, 06/07/2008**)

Ações conforme as desenvolvidas por Verdade possibilitam aos alunos, inclusive, compreenderem os motivos que os levam a ter contatos com uma língua diferente da sua, que perpassam, ou pelo menos deveriam perpassar, razões meramente burocráticas, e serem vistas como uma oportunidade a mais de expandir conhecimento sobre si próprio, sua língua e sua(s) cultura(s), pelo conhecimento do outro. Entretanto, para envolver o aluno participativamente, exige-se mais das professoras quanto ao conhecimento da língua e uso de atividades e materiais diversos, que podem ser obtidos por meio de mais estudo e pesquisa, os quais demandam tempo que as professoras não têm, devido à sobrecarga de atividades e turmas. Outro desejo abordado é o de que os aprendizes sintam interesse pelo aprendizado. Isso é possível quando a aula for planejada atentando para a realidade em que a turma está



inserida, as diferenças de idade e níveis de conhecimento, bem como oportunizando-lhes atividades motivadoras e significativas.

Interessante observar as diferenças apontadas pelas professoras entre alunos menores e maiores. Ao afirmar que os alunos menores “vêm de outra fase e de outro período da educação”, Verdade demonstra reconhecer que a educação tem passado por mudanças importantes que têm refletido também em alterações no papel do professor e do aluno, tanto que, em sua prática, ela tem corroborado isso, pois, por exemplo, na maioria das aulas observadas manteve uma postura em que se evidenciam muitos traços da perspectiva interativo-construtivista e obteve resposta semelhante por parte dos alunos. Esta “outra fase da educação” traz como consequência o contato “precoce” com a LI, ainda na EI e/ou em anos iniciais, o que, de acordo com as professoras, tem desencadeado um gosto maior pela língua, do que aquele evidenciado com alunos de anos posteriores.

De fato, em minha prática cotidiana e durante o período de observação, notei que com o passar dos anos as crianças perdem o interesse pela aprendizagem de LI e passam a apresentar dificuldades não detectadas inicialmente. Estes fatos nos levaram a refletir sobre possíveis causas da perda de interesse e do aparecimento de dificuldades. Dentre elas, evidenciamos que, além das mudanças próprias da idade, que de certa forma direcionam os interesses a outras atividades, a ênfase no ensino da estrutura da língua, a partir de exercícios mecânicos de treino de escrita e pronúncia sem qualquer relação com o contexto do aluno, faz com que se desinteressem. Ademais, a troca constante de professores e a cobrança exacerbada em outras disciplinas também foram mencionadas como possíveis causas.

Alunos menores costumam ser mais dependentes dos professores, por conseguinte, acabam estreitando laços com eles, isto é, se o próprio professor permitir que isso aconteça. Durante o ano letivo em que estive em campo, em muitos momentos pude perceber esta característica. As crianças iam ao encontro das professoras de LI, quando estas ainda estavam no portão da escola, na sala dos professores, antes do início das aulas ou na hora do intervalo, oferecendo-se para levar seus materiais, ou, ainda, com frases emblemáticas que traduzem o interesse pela aula e pela professora, como “oba, hoje é aula com a *teacher*”, coro uníssono em forma de melodia “inglês, inglês, inglês!!”, dentre outras. Quase sempre as professoras foram recíprocas e mostravam-se totalmente acessíveis aos alunos, que eram, geralmente, os das turmas de primeiro ano. Isso já não era tão evidente com alunos do quinto ano que não se envolviam muito com as professoras.

A relação do conteúdo de LI com o cotidiano do aluno permite uma interação maior entre a língua a ser aprendida com sua “presença real” fora de sala de aula, tanto que as

professoras já descobriram uma socialização maior desta entre alunos e familiares, especialmente, novamente, com os alunos menores. Quando o professor passa a mostrar a presença da LI no dia-a-dia, eles passam a vê-la como algo presente e que pode ser “usada” em seu cotidiano. Há concordância entre mim e as professoras de que o papel adotado pelo aluno depende muito de seu próprio papel, conforme registra Verdade:

(19) ... acho que tem muito a ver também com a metodologia que o professor oferece, metodologia que estimule e cativa ele vai esperar tua aula, agora se não é interessante ficar lá na escola que não atrai nada, num mundo que tá aqui fora cheio de coisas interessantes, é difícil. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

No caso de Analu, cuja prática baseia-se sobretudo em perspectiva tradicional, nota-se que, tanto no primeiro quanto no quinto anos, não difere sua postura, o que reflete também numa atitude passiva por parte dos alunos, embora tenha sido possível evidenciar que, no primeiro ano, os alunos esboçaram momentos de participação e interação entre seus pares. Todavia, se os alunos do primeiro ano, no caso das aulas observadas de Nati, Coralina e Tuchi, mostraram-se participativos, os alunos do quinto ano dessas mesmas professoras responderam, na maioria das vezes, consoante perspectiva adotada pelas professoras, em que se pôde observar postura de transmissão ou mescla das duas posturas.

Nesta subseção apresentei e discuti como as professoras participantes do estudo veem seus alunos de LI, em que almejam tê-los como sujeitos ativos. Quanto aos alunos de LI de anos iniciais, são caracterizados como indivíduos que demonstram mais interesse pela língua em questão e assim o fazem por terem contato com ela – direto, via escola ao iniciarem o período de educação sistematizada, ou indireto, via sociedade – e mostram-se questionadores. Diferentes posturas foram registradas, entre alunos de anos iniciais e anos posteriores e foram relacionadas às ações desenvolvidas pelas professoras. Melhor compreensão da prática pedagógica desenvolvida em sala poderá ser obtida mediante apreciação da próxima subseção que aborda questões metodológicas mediante discursos e ações das professoras.

### **3.1.3.3 Do planejamento das ações didático-pedagógicas ao alcance dos objetivos**

Quanto ao Programa de Ensino de LI da SEC, as professoras deixam transparecer que o veem como instrumento auxiliador, norteador para seu trabalho, bem como, para garantir sequência de trabalho para o aluno, no que concerne aos conteúdos, objetivos e processo avaliativo. Quando da implantação do projeto NEPALI, foi-nos dada, pela Secretária Municipal de Educação, liberdade total para reestruturar o Programa vigente, o que optei por

fazer em conjunto com o grupo de docentes de LI da REME, em encontros específicos com esta finalidade, oferecendo-lhes liberdade para mudanças que julgavam necessárias, em consonância com as discussões teóricas que também eram desencadeadas, já que entendo que ninguém melhor que eles estariam habilitados para consolidá-las, uma vez que lidam com as facilidades e dificuldades na prática. Por compreender que o professor é o melhor conhecedor da dinâmica desenvolvida em sala, sempre os orientei para priorizarem a qualidade e não a quantidade, o que pode justificar a tranquilidade demonstrada pelas docentes quanto a um não cumprimento total da proposta nos períodos pré-determinados (bimestres, por exemplo). Levando-se em consideração diferentes formações, os professores também têm liberdade para prepararem suas aulas, da maneira que julgam mais coerente com o contexto. Assim, as docentes enaltecem seu caráter flexível e apontam para a importância do planejamento. Quanto a este assunto, afirmam que procuram seguir uma sequência/rotina, ao pensarem e projetarem suas aulas de LI, conforme mostra o depoimento de Tuchi:

(20) ... tem vezes que foge, mas inicio com diálogo, conversa em que tento explicar o que vamos fazer juntos, depois a atividade, sempre tenho tudo organizadinho, só que tem momentos que tenho que mudar a atividade porque dá imprevisto, às vezes peço sugestão pra eles e assim por diante ((eles sabem que tem essa sequência)) inclusive eles vêm atrás quando não dá pra concluir. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

De fato, a rotina que as professoras afirmam desencadear em sala foi verificada durante as aulas observadas, em que foi também possível perceber que elas sempre estavam abertas para fazer modificações, conforme a necessidade. Ao registrar as aulas de Coralina, por exemplo, no item ‘análise do que foi visto’, por várias vezes, anotei a existência de passos pré-definidos. A quinta observação (05/05/2008) feita com esta professora, no primeiro ano, já evidenciava que ela costuma iniciar as aulas com diálogo, histórias, sempre procurando relacioná-los com o conteúdo proposto para a aula. Acho isso importante para criar um clima receptivo, motivá-los para o início da aula. Dessa forma, Coralina proporciona acesso à língua-alvo, além de mera porção em forma de vocabulários soltos. Em outro momento desta mesma aula, Coralina diz “já conversamos, já nos exercitamos, agora vamos fazer outra atividade”. Ao dizer isso aos alunos, procura deixar claro que a aula segue alguns passos, antecipadamente planejados por ela. Isso é importante, conforme asseveram Scott e Ytreberg (1990) e Phillips (2003), pois as crianças acabam percebendo que, em determinados momentos, a atenção volta-se para ela, para a explicação/exposição do conteúdo, já em outros momentos, dirigem a atenção para a atividade, e que a participação é imprescindível, ora no

coletivo, ora individualmente. A seguir trago uma pequena mostra de como é a organização do caderno de planejamento da professora Analu:



Figuras 09 e 10: Mostra do caderno de planejamento da professora Analu.

Com base nas observações, posso dizer que diferentes atividades foram desenvolvidas, alcançando, na maioria das vezes, os objetivos por elas traçados, ainda que em alguns momentos não condiziam com aqueles dos quais acredito, como pode ser evidenciado na mostra de planejamento e no depoimento acima de Analu, em que prevê escrita do conteúdo já no primeiro ano e ênfase ainda em exercícios lexicais, de fixação e repetição, sem fins comunicativos e significativos.

Neste sentido, outro aspecto que ficou bastante evidente, durante a observação, é que um mesmo conteúdo é abordado de formas bastante diferenciadas pelas professoras, devido à ausência de um material padronizado e único que possibilita, então, esta diversidade que considero salutar. Parafraseando Moon (2000), crianças possuem bom instinto para interpretar o significado de uma situação, lançando mão de seu conhecimento de mundo e pistas fornecidas, e isto é muito útil para o aprendizado de línguas. Daí assegurar-se que o uso de jogos, projetos, figuras, histórias, dentre outras atividades práticas, como é o caso de elaboração de cartões, auxiliam os alunos na busca pelo significado. As duas situações abaixo mostram como um mesmo assunto, no caso 'Dia dos Pais' é trabalhado de maneiras diferentes pelas professoras. Na Situação 03, em que analiso uma das aulas de Analu, registro a

exploração de datas comemorativas para o desenvolvimento de atividades pelas quais os alunos se interessam, pois ao serem desafiados a produzirem materiais para serem levados para casa, como no caso cartões, sentem-se motivados para o cumprimento da tarefa. No caso desta professora, o que me preocupa é o rigor tecnicista que prevalece em suas aulas, a falta de uso da língua de forma espontânea e a leitura seguindo a escrita das palavras. Saliento, ainda, que a maior parte da aula foi dedicada ao trabalho artístico, com foco na elaboração do cartão, sendo que a LI fora lembrada apenas poucos momentos durante a aula. Pinter (2006) orienta que o professor é a principal fonte de material auditivo, autêntico, disponível ao aluno e este é um fato que não pode ser ignorado, portanto, é bom que diga tudo claramente e, sempre que necessário, repita, ou seja, aproveite as oportunidades para usar a língua-alvo.

**Mesmos conteúdos, diferentes abordagens, alcance de objetivos**

**Situação 03: Análise de aula da professora Analu – Escola “Felicidade”**

46ª OBSERVAÇÃO GERAL / 9ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 04/08/2008 (segunda-feira) HORÁRIO: 7 às 8 h ANO: 1º ano A

ALUNOS MATRICULADOS: 19 ALUNOS PRESENTES: 19 (12 meninos e 7 meninas)

**Análise do que foi visto:** Os alunos se comportaram de forma educada, disciplinada, permanecendo em seus lugares, sem muitas conversas paralelas, no entanto, não houve interação para a execução da atividade, exceto bem no início da aula, quando a professora participou de conversa informal. Como já havia percebido anteriormente, as datas comemorativas costumam ser lembradas durante as aulas de LI, quando as professoras aproveitam para elaborar atividades que podem ser levadas para casa. Vejo isso como um aspecto interessante, já que as datas geralmente motivam os alunos e os levam a fazer a atividade com prazer, como tenho visto acontecer com os trabalhos desenvolvidos para o Dia das Mães, por exemplo.

**Situação 04: Análise de aula da professora Coralina – Escola “Professora Lina”**

28ª OBSERVAÇÃO GERAL / 5ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 05/05/2008 (segunda-feira) HORÁRIO: 14 às 15 h ANO: 1º ano A

ALUNOS MATRICULADOS: 27 ALUNOS PRESENTES: 25 (15 meninos e 10 meninas)

**Análise do que foi visto:** Embora seja o mesmo conteúdo a ser trabalhado (Dia dos Pais), percebo diferença entre o fazer pedagógico de Coralina e Analu, por exemplo. A primeira é mais espontânea, permite maior interação entre os alunos, o que, conseqüentemente, causa tumulto nas aulas, já que as crianças se empolgam e, muitas vezes, fica difícil fazê-los manter a calma. A segunda não propõe atividades que possibilitem interação. Ambas, no entanto, não dão muita ênfase na LI. Sem querer fazer comparações, ocorre-me mencionar que parece-me mais atraente, dinâmica e envolvente a metodologia adotada por Coralina, que traz o aluno para o diálogo, oferta várias atividades diferenciadas e trabalha muito com cartazes, o que tem feito que as crianças fiquem mais interessadas.

Já na análise da Situação 04, de uma das aulas de Coralina, saliento as diferenças entre os fazeres de Coralina e Analu. A postura teórica e prática adotada por Coralina se alinham às adotadas neste estudo. Neste caso, o que me chama a atenção é a desordem causada pelos alunos devido à liberdade que lhes é dada, em que acabam perdendo a noção de limites, prejudicando a realização do trabalho. Por outro lado, na classe de Analu, não há esse tipo de dificuldades, já que são ‘bem comportados’, porém pouco se envolvem. Se por um lado Coralina traz o cartão semipronto, Analu abre mão de atividades mimeografadas. Coralina

incentiva o uso da língua-alvo, além daquela proposta durante a aula, mas também incentiva a escrita em LI.

Não só para a aprendizagem de uma língua, bem como para o desenvolvimento geral da criança, as atividades chamadas ‘lúdicas’ são bem-vindas (desde que possam gerar ZDP, segundo Vygotsky, 1993 e Baquero, 1998), ao proporcionarem o desenvolvimento da criatividade, das habilidades artísticas e de uso real da LE para comunicação. O mais importante é o processo e o uso da língua e o desenvolvimento de diferentes atividades requer envolvimento de aspectos cognitivos, físicos, linguísticos, metalinguísticos e interacionais do aluno e, por conseguinte, suporte, nas mesmas áreas, por parte do professor (PHILLIPS, 2003). Com base em Cameron (2001, p. 154), infiro que, ao ofertarem este tipo de atividade as professoras proporcionam, também, o desenvolvimento de habilidades de letramento, operando, desta forma, como habilidades discursivas, requerendo de professor e aluno esforços para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por exemplo. As figuras mostram o produto resultante das ações desenvolvidas em sala durante as aulas que se referem às análises acima:



Figura 11: Resultado de trabalho sobre Dia dos Pais, primeiro ano, professora Coralina.



Figuras 12 e 13: Resultado de trabalho sobre Dia dos Pais, primeiro ano, professora Analu.

Estas e outras aulas mostram, também, um esforço das docentes para relacionarem os conteúdos propostos com o contexto do qual as crianças estão inseridas, ou, ainda, com os

temas que estão sendo abordados na escola e na sociedade como um todo. Embora nem sempre tenha sido observada ligação explícita com o contexto escolar ou social, quando houve, esta acontecia mediante a relação com fatos vivenciados na escola ou família. A professora Analu explica que o conteúdo não é “solto”, já que costuma ver “o planejamento das outras professoras e procuro trabalhar aquilo que elas estão trabalhando naquele bimestre, por exemplo, se ela vai trabalhar a parte dos animais, então eu procuro dar os animais também, na maioria das vezes eu consigo fazer essa ligação” (E2, 09/07/2008). Na primeira SR (01/05/2008), Tuchi e Verdade reiteram a necessidade de se relacionar o conteúdo da LI com o contexto e asseguram que isso é possível de ser feito mediante diálogo constante com os alunos, desde que o professor esteja aberto para aproveitar as oportunidades que costumam surgir. Quanto a isto, estas professoras sempre se mostraram atentas. Lembro-me de que, em uma das aulas de Coralina, para citar um exemplo, um aluno do primeiro ano não se contentou em aprender apenas a palavra *bus*, que era parte do conteúdo ‘*means of transportation*’ que compõe um dos temas a ser apresentado no terceiro bimestre, conforme orienta o Programa de Ensino da SEC. Embora Coralina tenha sugerido apenas desenho de um *bus*, a criança disse a ela que queria escrever “ônibus escolar”, meio de transporte usado por ela para ir à escola. Prontamente – atitude que fez muita diferença – Coralina escreveu na lousa, em caixa alta, o que o aluno solicitou e este, satisfeito, escreveu em seu trabalho, assim concluído:

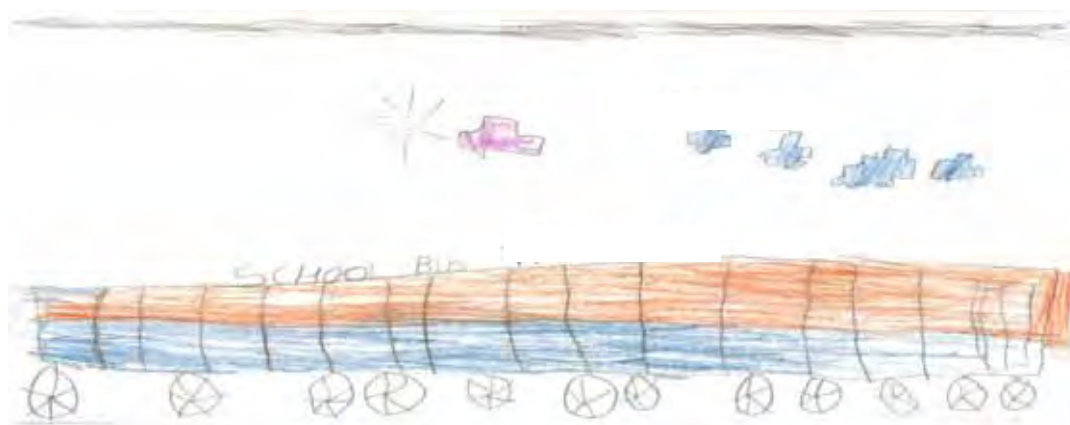


Figura 14: Exemplo de atividade relacionando conteúdo e contexto, primeiro ano, professora Coralina.

Vimos, ao longo desta subseção, a importância do planejamento didático-pedagógico, no sentido de o professor traçar as ações a serem desenvolvidas com seus alunos, bem como informá-los dos alvos que almeja alcançar, em que conteúdos idênticos são desenvolvidos de maneiras distintas, sem, no entanto, deixar de alcançar os objetivos traçados. Ficou evidenciada a necessidade de se relacionarem os conteúdos com o contexto, em que parece



haver uma relação intrínseca entre interesse e escolha de atividades. Das setenta e três aulas observadas, diferentes atividades foram sugeridas aos alunos, dentre elas, histórias, músicas, desenhos livres e dirigidos, pinturas, jogos, atividades escritas, produção de textos orais e escritos, atividades artísticas, dinâmicas, diálogos, trabalhos em díades ou grupais. Durante as sessões reflexivas, discutimos questões relacionadas à metodologia, em que as professoras sempre enfatizavam e defendiam a utilização de atividades diferenciadas, sobretudo que incentivem o trabalho coletivo e que apresentem caráter lúdico. As observações feitas em sala e o discurso do grupo refletem o que tem sido discutido na formação, entretanto, ainda são superficiais e, por muitas vezes, ao defenderem e priorizarem um ensino norteado pelo uso de jogos e brincadeiras, professores e alunos perdem o foco principal, que é o desenvolvimento da LI.

Além do discutido até aqui, em que salientei a importância de os alunos estarem interessados na aprendizagem e de que isso está diretamente relacionado à escolha de diferentes metodologias, o período de observação oportunizou a apreciação de aulas cujo foco não eram conteúdos gramaticais, mas sim temas abordados no contexto escolar ou na sociedade, que é o que relato na sequência.

### 3.1.3.3.1 Ensino por meio de temas

A partir dos pressupostos abordados na seção 1.2.5 – o professor e o planejamento em LEC – em que discuto, dialogando com Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001, 2003) e Phillips (2003), a possibilidade da organização do ensino em temas, percebo que, realmente, se forem atentadas as recomendações feitas por elas, a metodologia é prática e empolgante, em que conhecimentos são mobilizados, oportunizando engajamento na construção de sentidos através da ação propositada e colaborativa, conforme salienta Rocha (2008). Neste sentido, contemplo, a seguir, uma aula que foi desenvolvida com base em tema gerador, como são chamados os temas a serem trabalhados semanalmente, ou quinzenalmente na REME. Verdade, aproveitando-se do período em que a escola desenvolvia um trabalho de conscientização de preservação da água, traz a seguinte proposta:

<b>Ensino de LI por meio de tema</b>		
<b>Situação 05: Aula da professora Verdade – Escola “Sonho”</b>		
24ª OBSERVAÇÃO GERAL / 3ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA		
DATA: 11/04/2008 (sexta-feira)	HORÁRIO: 15 às 16:30 h	ANO: 5º ano B
ALUNOS MATRICULADOS: 28	ALUNOS PRESENTES: 28 (14 meninos e 14 meninas)	
<b>Desenvolvimento da aula:</b>		
Entra em sala, cumprimenta-os, pede para arrumarem as carteiras em formato de U e inicia conversa		



sobre a água e diz que o tema de hoje será WATER. O tema foi escolhido porque no dia oito comemora-se o Dia Mundial da Água, e a escola está envolvida na discussão da temática.

Constrói o cabeçalho com os alunos, escreve-o na lousa e todos copiam:

School:..... Date: April, 11<sup>th</sup>, 2008. Student: ..... Age:.....

Grade: ..... Teacher: ..... Today is.....

Enquanto copiam, dois meninos colocam penas na cabeça. Ela diz:

**P – Olha só, nós temos *little indians* na sala!**

Todos riem. É aniversário de uma das meninas. A professora convida-os para cantarem parabéns em inglês, e o fazem animadamente: *Happy birthday to you, happy birthday dear friend, happy birthday to you!*

Na sequência, a professora diz que preparou sentenças com o tema. Escreve uma na lousa e diz:

**P – Pay attention, please!**

1 – *Water is life.*

Diz que *life* é uma palavra nova, que significa vida.

**P – Então, o que está escrito na frase?**

**As – Água é vida!**

**P – Isso, muito bem!**

2 – *We need water.*

**A – A última eu já sei que é água.**

**P – E need?**

Outro aluno diz:

**A – É precisamos.**

Convida-os a repetir. Todos repetem. A aula é construída, há interesse e participação da maioria. A professora sempre os incentiva a chamarem-na de *teacher*. Escreve a tradução na lousa para aqueles que não conseguiram fazê-la sozinhos. Escreve mais uma frase na lousa:

3 – *Water is important for people.*

Antes mesmo de terminar de escrevê-la, uma criança diz:

**A – Já sei! Água é importante!**

**P – E people, sabem o que é?**

**As – Não.**

**P – Nunca ouviram? É pessoas. Como fica então?**

Percebi que, para a professora, esta possivelmente seria uma palavra conhecida para eles, já que aparece muito, por exemplo, em propagandas.

**As – Água é importante para as pessoas.**

Escreve na lousa e todos copiam. Brinca dizendo que até o final da aula teremos espetinhos assados, pois está quente e um dos ventiladores não está funcionando. Passa a última sentença:

4 – *To preserve water is to preserve life.*

Para pedir silêncio a professora diz *silence, please*, mas, no geral, os alunos são disciplinados e participativos, gostam da forma como a professora desenvolve as aulas.

**P – Vamos ver as que vocês já sabem.**

Traduzem como: temos que preservar a água e preservar a vida. A professora diz:

**P – Nossa, que lindo! Chega me arrepiar!**

Também gosto do que vejo nesta aula. Para corrigir não diz que está errado, simplesmente fala:

**P – Preservar a água é preservar a vida.**

Uma das meninas pede para ir beber água.

**A – Professora, posso ir beber água?**

Ela se dirige à aluna e diz:

**P – May I drink water?**

A aluna repete:

**A – May I drink water?**

Em tom de brincadeira, Verdade diz:

**P – No! Você acabou de voltar do recreio!**

Todos riem. /.../

Notei que, realmente, as razões defendidas por Scott e Ytreberg (1990, p. 84-85) fazem sentido, pois, de fato, a atenção voltou-se ao conteúdo e não à língua em si, o que facilitou relacionar o tema com interesses e experiências dos alunos. Como pode ser visto na situação anterior, em todo o momento os alunos fizeram associações que implementaram o

processo de aprendizagem, incluindo todas as habilidades linguísticas; além do mais, Verdade deu ‘um toque pessoal’ ao material, rearranjando-o sempre que necessário e gastando o tempo que necessário para concretizar a tarefa.

No desenvolvimento da aula, percebi que a professora circulava pela sala olhando os cadernos. Quando todos terminaram de copiar, pediu para formarem grupos de quatro alunos. Rapidamente e sem conflitos, os alunos se organizaram. Explicou que deviam retratar, da forma que o grupo achasse melhor, as frases vistas, usando tinta e pincel. Entregou uma folha de papel pardo para cada grupo. Em cada cartaz havia uma frase e Verdade informou-os de que estes ficariam expostos no *hall* de entrada da escola, conforme sugerem, por exemplo, Scott e Ytreberg (1990), King e Mackey (2007) e Phillips (2003), o que de fato aconteceu e todos ficaram orgulhosos do resultado obtido, além de oportunizarem o contato de outras turmas com os conteúdos desenvolvidos nesta. As condições de trabalho de Verdade e seus alunos não eram as melhores. Ao contrário do que recomendam estes autores, o espaço era reduzido e as carteiras não ofertavam condições satisfatórias. Como muitas carteiras eram de braço, algumas crianças preferiram se assentar no chão e, como a sala é pequena, alguns grupos trabalharam no corredor, do lado de fora, conforme registrado nas Figuras 15, 16 e 17.



Figuras 15, 16 e 17: Grupos desenvolvendo a atividade assentados no chão.

Corroborando as ideias de Phillips (2003), notei que os alunos ficaram empolgados com a atividade, conversavam entre si nos grupos, negociavam para decidir o que desenhariam, dividiam as tarefas. Todos trabalharam ativamente e livremente, a professora apenas monitorou e ajudou a distribuir o material. Por outro lado, os alunos tratam-na com carinho e respeito. Ao terminar o tempo da aula de LI, a professora usou parte da aula de Arte para continuar a atividade. Seguem algumas fotos do resultado final do trabalho desenvolvido:



Figuras 18, 19 e 20: Mostras do produto final da aula de Verdade com a turma do quinto ano.

Ao explicitar como aulas de LEC podem ser desenvolvidas por ensino com base em temas, Cameron (2001) argumenta que este tipo de trabalho tende a ser mais complexo, exigindo, conseqüentemente, mais do docente tanto durante a preparação quanto na prática. São necessários conhecimentos adequados e consistentes que passam por questões relacionadas ao conhecimento linguístico, metodológico, dentre outros. Neste sentido, percebi que a professora não estava preocupada com a pronúncia correta, mas com o envolvimento dos alunos na sequência das atividades. Foi visível a busca em relacionar o conteúdo com a vida cotidiana dos alunos e assuntos trabalhados na escola.

Todos os alunos participaram espontaneamente das atividades propostas, o que me permite afirmar que houve construção de conhecimentos, mediante a participação. A professora não entregou tudo pronto para os alunos, mas os instigou a construírem a aula em cooperação, embora tenha trazido frases já elaboradas, e ainda baseou-se na tradução delas, o que, mais uma vez, reflete o período de transição de paradigmas em que as docentes se encontram. Verdade não se limitava à frente de sala de aula, como detentora exclusiva do saber, mas relacionava-se com os alunos, de modo que havia interação constante entre ela e as crianças e destas entre si. Pude perceber que a professora deu liberdade para os alunos criarem livremente, e nem por isso perdeu o controle da classe.

As condições precárias da sala, como falta de carteiras adequadas para desenvolver a atividade proposta, falta de espaço para o trabalho em grupo, ou o calor insuportável, prejudicaram o bom desenvolvimento da aula, mas não a impediram. Interessante ressaltar que nada era imposto pela professora, os próprios alunos se organizavam da melhor maneira possível, no que diz respeito a sentarem-se ao chão na sala, ou fora, por exemplo. Verdade apenas monitorava e apoiava as atitudes tomadas pelos alunos. Conseguiram compreender o significado das sentenças e desenvolveram a escrita e oralidade sem que houvesse cobranças ou apontamento de erros, o que proporciona ambiente propício para a participação, ou seja, os

alunos não ficam intimidados, com medo de participar e errar. Notei que, de certa forma, conseguiram relacionar o assunto com aquilo que já conhecem na língua-alvo, quer seja por ter sido abordado em sala ou no cotidiano, nos mais diversos meios (mídia, propagandas etc). As palavras parecidas com as da LM (*important e preserve*, por exemplo) também auxiliaram e os alunos lançaram mão desta ferramenta para compreenderem as sentenças.

Levando-se em consideração que o espaço físico e materiais são itens importantes a serem observados no desenvolvimento das aulas, na sequência, trago discussão sobre materiais didáticos e sua influência no processo de ensino-aprendizagem de LI.

### **3.1.3.4 Materiais didáticos utilizados e almeçados em aulas de Língua Inglesa**

Como tenho abordado, vários elementos influenciam no processo de ensino-aprendizagem de modo que as ações culminem em ensino de qualidade, dentre eles estão inclusos os conteúdos, as metodologias e materiais utilizados. Com base na categorização das aulas observadas, foi possível diagnosticar que os materiais usados pelas professoras e seus respectivos alunos, geralmente, restringiam-se a quadro negro, giz, lápis, lápis de cor, caderno, folhas mimeografadas/fotocopiadas, cartazes, dicionários, *flashcards*, borracha, tesoura, cola, revistas velhas, tinta e pincéis, dentre outros. Embora todas as seis escolas investigadas fizessem parte do contexto público de ensino, várias diferenças entre elas mostraram-se bastante nítidas, dentre elas a classe socioeconômica dos alunos, em que, em algumas delas, as crianças tinham à disposição ótimos materiais adquiridos pelos familiares e, em outras, possuíam apenas os materiais básicos, ou ainda, algumas crianças sequer tinham estes, que eram providenciados pelas professoras e/ou cedidos pela escola. No caso de dicionários, por exemplo, apenas alguns alunos possuem o próprio e, quanto às escolas, nem todas possuem em número condizente com a quantidade de alunos das turmas.

A aquisição de materiais de LI para uso dos professores também se mostrou diferente entre uma escola e outra; em algumas, a professora tinha várias coleções para pesquisar na hora de preparar suas aulas, além de outros materiais básicos, como papéis diversos, folhas e acesso a fotocópias, dentre outros, ainda que, insuficientes e insatisfatórios, considerando-se a demanda e a qualidade das coletâneas, como as próprias professoras denunciam. O depoimento de Nati aponta para as dificuldades encontradas com o material didático e como tem buscado superá-las:

(21) Se tivéssemos acesso, cada um a um computador, seria diferente, se tivesse a oportunidade de chegar na escola e imprimir o material, porque a gente busca, pesquisa e nem sempre pode levar a atividade, tem que chegar lá e mudar, improvisar /.../ poderia ter joguinhos, o que tem é o que os alunos confeccionaram /.../ talvez coisas novas, mais acesso ao laboratório, mesmo material de apoio, poderia ter mais livros. (Nati, E4, 15/08/2008)

Em meio à escassez de materiais, pude perceber o esforço das professoras em produzir materiais, especialmente visuais, como cartazes, *flashcards*, jogos etc, ou, ainda desenhando na lousa, demonstrando serem criativas, entretanto, como elas mesmas afirmaram, isso lhes toma muito tempo, haja vista o alto número de turmas em que cada uma atua. As Figuras 21, 22 e 23, registram alguns materiais utilizados pelas professoras durante as aulas observadas, na tentativa de sanar a ausência de materiais ‘melhores’:



Figuras 21, 22 e 23: Cartazes e desenho na lousa elaborados pelas professoras para apresentar/explicar conteúdos às crianças.

Desafios cotidianos apontados pelas docentes vão muito além da falta de tempo, proveniente, principalmente, segundo elas, pelo acúmulo de atividades burocráticas que devem cumprir. O grande número de turmas/alunos e a busca para sanar a falta de material obriga-as a trabalhar com sucatas causando até certo desconforto entre elas e demais colegas de outras áreas, já que estes parecem não compreender a escolha de materiais feitos para desenvolver as aulas de LI. A necessidade de um lugar apropriado para armazenar seu material se torna algo enfadonho, ao receberem adjetivos como “espaçosa”, ou ainda, “seu material é lixo”, como desabafam Nati e Verdade (SR3, 03/10/2008). Ao que parece, o papel do professor de LI não é devidamente entendido no contexto educacional e há um embate contra o espaço que esta língua pode ocupar.

Ao serem questionadas acerca dos materiais que gostariam de ter disponíveis nas escolas, as professoras sugeriram a aquisição de livro didático, apenas como um apoio para

suas pesquisas, ou, no caso de haver condições para aquisição aos alunos, como um complemento. Durante as sessões reflexivas, não raramente o tema material didático também era mencionado, como mostram os dois próximos fragmentos, em que, mais uma vez, as professoras reiteram a necessidade de LD ou outro material de apoio. Nati lamenta poder contar apenas com materiais pessoais, que acabam não sendo suficientes para a grande demanda de alunos com que trabalha. Coralina justifica-se que tem feito de tudo para inovar, mas o que tem feito não é satisfatório. Ações provenientes do sistema, tais como acréscimo no tempo da hora-atividade e a aquisição de materiais de apoio, já que se sabe da existência de verbas, supririam boa parte das dificuldades que vêm encontrando. As professoras diagnosticam que, ao contrário do que vem acontecendo na escola, tem havido acréscimo no investimento em materiais de LI por parte dos pais, demonstrando desejo de que seus filhos aprendam bem a LI, embora não seja possível generalizar:

**Aproveitando o material que alunos trazem de casa**

**Fragmento 04: SR3, 03/10/2008**

**Pq** – então vocês procuram aproveitar o que eles ((os alunos)) trazem pra sala de aula?

**Coro em uníssono** – sim

**Tuchi** – até os pais estão comprando mais [materiais]

**Analú** – [sim]

**Coralina** – [é]

**Tuchi** – [de LI, esta semana veio aluno com revistas, livro de leitura, dá pra perceber que os pais estão investindo também, eles estão percebendo que a LE é importante

**Pq** – os pais estão investindo, e a escola está?

**Tuchi** – a questão de materiais, assim (risos) mais ou menos

**Nati** – vamos ser claras? Não está

**Pq** – pelo que tenho conversado este tem sido um dos grandes problemas no desempenho de vocês, certo?

**Tuchi** – é, porque a falta de material não é só de LI, é no geral

**Analú** – no meu caso eu não tenho problema porque material pra eu pesquisar, pra preparar eu tenho, porque todas as vezes que vão pessoas à escola vender coisas eles sempre perguntam se quer comprar, mostram, falam que tem coleção nova pra mim

**Material didático para cada aluno**

**Fragmento 05: SR2, 11/07/2008**

**Nati** – bom, acho que a partir do terceiro ano teríamos que ter um material didático pra trabalhar com eles, eu acho essa GRANDE falta, de eles usarem só o caderno deles ali, eles não têm material pra olhar, pra [visualizar]

**Tuchi** – [uma apostila né]

**Pq** – [que tipo de material vocês sugerem?]

**Nati** – [sei lá, uma apostila, um livro que eles tenham, pra estar trabalhando, pra eles visualizarem e poder ter a escrita, porque senão tudo é copiado pra eles, principalmente aqueles que já estão mais encaminhados, quarto, quinto anos, então acho que deveria ter esse material didático pra eles [manusearem]

**Coralina** – [tem aluno que vem trazendo]

**Nati** – [esses dias teve uma feira do livro e a maioria comprou, eles vinham, mostravam e diziam “olha, minha mãe não deixou eu pintar, sem nós lermos juntos na sala”, então assim você percebe aquela falta de material, porque que História, Matemática, Língua Portuguesa, tem livros e inglês não tem? Qual é essa diferença? Então sinto essa necessidade de ter esse material, como apoio, não pra trabalhar direto

**Tuchi** – eu também sinto

Como vimos, Coralina e Nati chegam a afirmar que alguns pais têm adquirido material de LI para seus filhos, mas essa não é uma prática corriqueira e as escolas não têm como

cobrar isso dos pais, já que a LI não é uma disciplina obrigatória em anos iniciais e, por isso mesmo, as instâncias competentes não se preocupam em adquirir/produzir materiais que atendam a esta clientela. Em tentativa de resposta ao questionamento de Nati, esta é uma das diferenças: devido ao caráter obrigatório apenas a partir do sexto ano, teoricamente, a LI não existe em anos iniciais, ainda que na prática seja bem diferente; portanto, ao que tudo indica, não há necessidade de materiais para este nível de ensino. A LI ainda não é bem vista em todas as escolas, embora desejada, já que desta forma os professores regentes garantem sua hora-atividade, e tem recebido apoio dos gestores de maneira diferenciada. Percebi que as escolas investem as verbas de maneira diferente, especificamente no que diz respeito a materiais para as ditas disciplinas ‘supérfluas’, como é o caso de LI e Arte. No caso da escola onde atua Analu, não é sentida a ausência de material, diferentemente do que acontece com Nati, por exemplo. Isto supõe uma discussão mais ampla que abarque objetivos e interesses quanto ao desenvolvimento desta disciplina em anos iniciais.

Compreendo o desejo das docentes pela oferta de LD ou apostila para cada aluno como forma de aproveitar melhor o tempo. Todavia, retomo, com base em Ramos e Roselli (2008), que este não pode ser tomado com material único, mas apenas como apoio, mesmo porque a maioria deles (pelo menos os que foram analisados) prescrevem algo e realizam outra coisa. Dependendo de como o professor ‘adotar’ o material – apoio ou manual para ser seguido à risca –, diferentes oportunidades poderão ser criadas, que vão desde consideração ou não do contexto, oportunidade ou não de interação, além de exploração das diversas habilidades. No Fragmento 05, Nati, por exemplo, enfatiza que o LD evitaria as cópias da lousa, denunciando a ênfase na habilidade escrita, sobretudo, como ela mesma diz, em anos mais avançados, em que foi diagnosticado declínio considerável do desenvolvimento das habilidades de compreensão, escuta e fala, em detrimento de cópias e treino gramaticais.

Depois de ter abordado sobre a importância de materiais didáticos plausíveis para o desenvolvimento das aulas, em que ficou claro o desejo da aquisição de livros e outros materiais, um esforço enorme e criativo das docentes para suprir as necessidades encontradas, além de evidenciar que os materiais didáticos utilizados influenciam, de certa forma, no desenvolvimento das habilidades em LI, passo agora a discuti-las na próxima subseção.

### **3.1.3.5 Desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da Língua Inglesa**

Ainda consoante à caracterização da prática docente que tenho desencadeada desde o início desta seção, em que apresentei o papel do professor e do aluno, os procedimentos

metodológicos e materiais didáticos, nesta subseção abordo o tratamento dado pelas professoras às habilidades, especialmente as orais e escritas. Neste sentido, interessei-me em saber se procuravam enfatizar uma habilidade em detrimento de outras. Ao serem questionadas sobre o tema, Analu e Tuchi responderam:

(22) Passo a escrita aí tem a pronúncia, aí eles vão repetindo, aí vão desenhar, ilustrar, eu uso bem pouco atividades prontas porque tenho comigo que o aluno tem que fazer pra poder aprender, porque se der pronto, parece que vai tirar um pouco daquilo que tô ensinando, então dou as atividades e eles desenharam aí vou puxando cores, eles já sabem. **(Analu, E2, 09/07/2008)**

(23) É a questão de visualizar a imagem, a fala, acho que trabalho a relação de todas as habilidades, é, porque se tiverem só a escrita não vão saber falar e se tiverem só a imagem, não vão saber escrever. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

Percebe-se, na fala destas professoras, que elas acreditam não se dedicarem ao desenvolvimento de uma habilidade em detrimento de outras. No entanto, a categorização dos dados observados durante as aulas apontam para uma ênfase na escrita, ainda que em anos iniciais, embora este tenha sido um dos temas recorrentes debatidos nos momentos de FC, por exemplo, que eram incentivados por mim, com base nos pressupostos teóricos de estudiosos da área (Pinter, 2006, Phillips, 2003, Vygotsky, 1993, para citar alguns), a não proporem o desenvolvimento da escrita com os alunos do primeiro ano, por se encontrarem em processo inicial de alfabetização em sua LM.

Já na primeira sessão reflexiva, abordei a questão com as participantes, alertando-as de que havia percebido um decréscimo da exploração da oralidade nos quintos anos e tentei levá-las a refletir sobre essa diferença. Neste sentido, é possível perceber dois grupos de professoras: Verdade e Tuchi que não se prendem muito à escrita, no primeiro ano, e as demais (Coralina, Analu e Nati) que confessam usarem o caderno e estimular a escrita com os pequenos. Observei, entretanto, que o uso do caderno acontece diferenciadamente entre elas. Se por um lado, Verdade, Coralina, Tuchi e Nati usam o caderno para colagem das atividades, para que não se percam e esporadicamente para escrita do vocabulário novo, por outro lado, Analu raramente entrega “trabalho pronto”, ou seja, mimeografado ou fotocopiado, mas registra todo o conteúdo a ser trabalhado na lousa e convida os alunos a copiarem, como mostra a próxima figura, retirada do caderno de uma das alunas do primeiro ano:





Figura 24: Registro de atividades no caderno, aluna A, primeiro ano, professora Analu.

No Fragmento 06, intitulado habilidades orais e escritas em LI, Nati e Analu justificam o incentivo à escrita, já no primeiro ano, para que as crianças aprendam a usar o caderno, e compreendam que a escrita faz parte do processo de alfabetização, ou, ainda, porque elas próprias (as crianças) cobram seu uso nas aulas de LI. Coralina corrobora a ideia de Nati e acrescenta que o uso do caderno permite registrar a sequência de trabalho que tem sido desenvolvida a fim de que pais, e demais interessados possam “comprová-lo”. Verdade concorda com Coralina acerca do registro do trabalho, no entanto, ela o faz em forma de desenhos e outros, não cobrando a escrita por parte da criança.

**Habilidades orais e escritas em LI**  
**Fragmento 06: SR1, 01/05/2008**

**Pq** – /.../ tenho percebido que no primeiro ano a ênfase da maioria de vocês está na oralidade e que no quinto ano isso vai se perdendo, a ênfase começa a ser na escrita, queria que vocês falassem um pouquinho sobre isso, porque ocorre essa diferença do primeiro ano pro quinto ano?

**Tuchi** – trabalhar os dois juntos

**Verdade** – eu penso assim que a gente vai trabalhando, vai inserindo isso gradativo, no primeiro ano a gente não coloca pra eles escreverem, mas no segundo ano já vai escrevendo algumas palavrinhas, no terceiro ano vai acrescentando até chegar no quinto ano com um vocabulário tanto oral quanto escrito

**Nati** – eu não sei, eu acho que a Analu também, no primeiro ano a gente tem caderno, nós temos caderno, desde o primeiro ano, as atividades que eles ((os alunos do primeiro ano)) são coladas no caderno, o primeiro ano, o seu também pelo que você comentou comigo ((referindo-se a Analu)), já copia do quadro e eles cobram “professora, porque só falar?”, “vamos [escrever?”

**Coralina** – [eles querem, eles precisam disso]

**Nati** – [então, eles têm o caderno já, eles já entram em contato, mas por que, aí eu vejo assim, o momento de você estar falando, em português a gente fala assim, em inglês a gente escreve assim e fala assim, então eu vejo que a necessidade do escrever, a partir do momento que ele está sendo alfabetizado ele já deve estar em contato com a escrita

**Analú** – na verdade ele já aprende a usar o caderno da maneira correta, eu sempre uso desde quando eu comecei, eu quase não faço atividade colada, rodada ((referindo-se ao mimeógrafo)) não, bem pouco, o que eu vejo que eles não conseguem fazer [daí sim]

**Coralina** – [é] eu também, foi passado que não se usa caderno, mas eu vejo assim,

eu não sei o que a professora Leandra acha disso, de nós começarmos a usar, eu começaria a usar no segundo bimestre, para uma organização, não que eles tenham que copiar do quadro, mas ter alguma atividade, pelo menos uma vez por mês, ou duas, pra ocupar também o caderno, a sequência, a ordem, isso já comprova nosso trabalho e o pai vai verificar [que não fica só ( )

**Verdade -** [bem na minha sala] não é que não tem caderno, tem o caderno, só que não assim atividades pra eles escreverem em inglês né, trabalha a oralidade, se eles vão fazer um desenho lá, alguma coisa relacionada com o trabalho de hoje, façamos de conta que estamos trabalhando as frutas, então ele pode desenhar as frutas né, eu vou falar pra ele como é que é, ele vai pronunciar, a gente canta, então ele vai registrar mais em forma de desenho, eu não estou cobrando a parte escrita dele AINDA, então eles têm o caderno, porque nós também temos que ter nosso trabalho registrado, eu acho isso importante, pra nós e se vai alguém lá, tá registrado, pra comprovar o que você deu, eu mesmo, a Leandra já deve ter observado, eu escrevo pra eles a data enquanto eles tão fazendo os trabalhos, eu vou nas mesinhas e coloco a data em português mesmo, para o primeiro ano, aí no segundo ano ele ((o aluno)) copia a data em inglês, aí vai, igual eu falei, vai gradativamente oferecendo um repertório pra ele

Ainda no que concerne ao primeiro ano, quando os registros escritos não são feitos pelos alunos, em seus cadernos ou atividades propostas em folhas avulsas de sulfite, aparecem em *flashcards* e cartazes confeccionados pelas professoras. Já nos quintos anos, a escrita é muito mais presente, ainda que as professoras acreditem ser possível o desenvolvimento das demais habilidades, a partir de atividades diversas, como bingo, ditado e jogos, os quais elas têm desenvolvido em sala. Justificam que o uso destas atividades possibilita o desenvolvimento das habilidade oral e auditiva e se caracterizam por desenvolvimento no coletivo em que os alunos interagem e se ajudam entre si. Nati afirma perceber neste tipo de atividade “maior produtividade” e lamenta não poder usá-las com mais frequência. As habilidades de leitura e escrita geralmente são desenvolvidas concomitantemente, conforme afirma Tuchi, ao explicar que a leitura se caracteriza pela repetição após a fala dela. Ecoando princípios defendidos por Scott e Ytreberg (1990), parece haver, entre a maioria das professoras, uma preocupação para que leituras propostas tragam significado para os alunos, principalmente no quinto ano, quando já inserem a leitura de frases e pequenos textos, embora ainda estejam bastante presentes as listas de vocabulários, e treinos gramaticais.

Consoante as habilidades orais e escritas e sua relação com os conteúdos propostos, notei que o uso efetivo, quer dizer, além dos limites delineados pelo conteúdo proposto para determinada aula, a presença da LI acontecia, geralmente, na escrita do cabeçalho, nos cumprimentos e comandos. Verdade, por exemplo, mostra-se atenta às oportunidades surgidas em sala ou até mesmo fora dela, para adicionar à proposta sugerida no Programa de Ensino da SEC. Ela afirma que sempre que vê “alguma coisa nos livros e que é do interesse deles, procuro levar e eles assimilam com facilidade /.../ usam espontaneamente, já começaram até a falar algumas palavras em inglês e é bem interessante” (E1, 06/07/2008). Coralina também usou a LI espontaneamente durante suas aulas. Já com Nati, Analu e Tuchi não foram evidenciados muitos momentos destes. No caso de Tuchi, justifica-se por sua falta de

conhecimento da LI, já que, com muito esforço, prepara-se para ensinar, pelo menos, os conteúdos básicos solicitados. Trago, a seguir, parte de uma das aulas de Coralina em que é possível visualizar o que tenho apresentado, quanto à compreensão e uso de LI em sala:

<b>Compreensão e uso de LI em sala</b>		
<b>Situação 06: Aula da professora Coralina – Escola “Professora Lina”</b>		
16ª OBSERVAÇÃO GERAL / 3ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA		
DATA: 03/04/2008 (quinta-feira)	HORÁRIO: 10 às 11h	ANO: 5º ano A
ALUNOS MATRICULADOS: 32	ALUNOS PRESENTES: 28 (13 meninos e 15 meninas)	
<b>Desenvolvimento da aula:</b> A professora os cumprimenta em inglês ( <i>good morning</i> ) e eles respondem. Espera se acalmarem e diz:		
<b>P – Vamos lembrar: eu pergunto e vocês mostram, ok? Pay attention! Do you have a pen? (pencil, notebook, black pen...).</b>		
Todos participam alegremente mostrando os objetos caso os tenham. Certo momento, a professora dá um comando a um dos alunos:		
<b>P – Please, open the window.</b>		
O aluno atende prontamente ao pedido, mostrando que já conhece esta porção da língua. Em seguida, escreve o cabeçalho e pede para que o copiem. Informa sobre a atividade que consiste em ir desenhando um objeto e os alunos tentam descobrir o que está sendo desenhado, por meio de perguntas em LI. /.../		

O ideal seria que o trecho da aula descrita fosse regra, entretanto, trata-se de exceção, comparando-se ao tempo de aula observado ao longo do ano letivo. Isso ratifica a falta de liberdade das professoras com o uso da LI, mediante apropriação e uso significativo. Reflete, também, falha no processo de formação, em que, elas mesmas denunciam não terem sido suficientemente desafiadas a manterem contato oral e de compreensão da língua-alvo, uma vez que a maioria de seus próprios professores não a usava em sala. Além disso, conhecer a complexidade do uso da LM e da LI não pode ser visto apenas como prática de língua ou exposição à língua-alvo, mas envolve fatores interacionais de identificação, adesão, solidariedade, afetividade etc.

Como parte da caracterização da prática pedagógica, a próxima subseção é destinada à discussão dos procedimentos avaliativos defendidos e usados em sala pelas professoras.

### 3.1.3.6 Avaliação em Língua Estrangeira para crianças

Por acreditar que a avaliação é um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, não só para o professor e para o aluno, mas também para a escola e para os pais (conforme asseveram Scott e Ytreberg, 1990 e Pinter, 2006, por exemplo), esta subseção é direcionada a uma discussão acerca das práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras participantes do estudo. Para tanto, parto do contexto mais geral, apresentando reflexão desencadeada durante a terceira sessão reflexiva, em que teve como um dos focos principais

de discussão este tema, mediante leitura de excerto de literatura (SR 3, Apêndice Q, Excerto 2, extraído de Scaramucci, Costa e Rocha, 2008, p. 103).

Embora o Fragmento 07 – LI e avaliação: relação de (des)valorização? – seja bastante extenso, optei por trazê-lo em sua totalidade, para que nenhum dos elementos e argumentos usados por mim e pelas docentes pudesse ficar de fora da análise. Destarte, é possível se perceber, logo no início da reflexão, um descontentamento por parte das professoras ao se verem obrigadas a avaliarem de uma forma com a qual não concordam. Indignadas, Nati, Tuchi, Verdade e Analu denunciam que são “convidadas” a atribuir “média” a alunos que não renderam suficientemente para receber tal valor. Ainda que elas próprias acreditem que todas as disciplinas “são importantes”, ao mesmo tempo, reconhecem que esta importância não é atribuída à LI pela comunidade escolar em geral. Em tentativa de compreensão, interfiro questionando-as se isto não aconteceria pelo fato de a LI não ser disciplina obrigatória no currículo escolar, ao que acabam concordando de que pode ser um dos motivos. Todavia, Nati, ao trazer questionamento dos pais acerca das “boas médias” de seus filhos apenas em Arte, LI e Educação Física, convida-nos a refletir acerca do papel do professor de LI, ventilando a possibilidade de sermos mal interpretados, acentuando, até mesmo, o sentimento de desvalorização da disciplina e do profissional que nela atua. Já Verdade acredita que o nível de escolaridade dos pais propicia diferentes olhares para a avaliação e disciplina e, quanto maior seu nível de escolarização, maior o entendimento e valorização de ambas. Assim as participantes discorrem acerca do tema:

**LI e avaliação: relação de (des)valorização?**

**Fragmento 07: SR3, 03/10/2008**

**Nati** – dentro da própria escola eles não veem a LI como matéria importante, por que nós temos que dar a média? No primeiro bimestre avaliei o aluno tal qual desempenhou a função e fui questionada com a nota baixa

**Pq** – boa pergunta, por que será?

**Tuchi** – eu também não gostei muito da ideia não

**Nati** – a partir daquele momento, gradativamente, eu tive que dar a nota, aí o aluno que brinca, que atrapalha ou que não tem o domínio, você tem que dar a nota pra fechar a média

**Analu** – é porque geralmente falam que o português e a matemática é que são importantes

**Tuchi** – todas são

**Nati** – ele vai ser retido em outras disciplinas, mas mesmo assim eu não posso reter ele

**Pq** – não seria pelo fato da LI não ser disciplina obrigatória, por exemplo?

**Verdade** – de acordo com o que eu já ouvi ( )

**Nati** – os pais vêm e falam “é só LI, Arte e EF que tem média” e aí como ficamos como profissionais?

**Verdade** – eu acredito que eles não tenham essa consciência como nós

**Analu** – quando tem a entrega de boletim, as notas, aí geralmente os pais vêm procurar saber por que o filho tem nota mais baixa em inglês do que em outras disciplinas, eles vêm me questionar do porquê

**Pq** – então tem alguns que é o contrário. Só que esta decisão não partiu da SEC, em momento algum enquanto formadora e responsável pela área de LI orientei alguém a dar nota, média

**Tuchi** – mas é no geral, nas escolas estaduais também, acho que vem de cima pra baixo

**Verdade** – obtive resposta que não é obrigatória, o MEC não reconhece, pra não criar problemas coloca a nota

**Pq** – o fato de vocês colocarem a média incomoda vocês?

**Analu** – [eu não me incomodo]

**Tuchi** – [eu sim, porque tem um aluno que produz, se esforça, corre atrás e o outro que, às vezes, não desenvolve tanto quanto ele aí dá a média

**Verdade** – primeiramente, eu acho que a avaliação está totalmente equivocada, a questão de nota, ninguém mede ninguém por nota, eu atribuo nota porque é uma obrigação, acho que o ideal seria você fazer relatório

**Pq** – quantos alunos você tem?

**Verdade** – vamos esbarrar em outra questão, porque pra nós fazermos este tipo de avaliação deveríamos ter mais tempo, então a nossa realidade está fora de todo este contexto, tanto da nota, quanto do relatório

**Tuchi** – a gente dá 6,5 porque é inglês e pronto, mas e nosso trabalho?

**Pq** – pode correr o risco de criar vícios no aluno?

**Verdade** – corre, mas a partir do momento que estamos em sala de aula, temos que fazer nossa parte de conscientizar que aquilo que você aprende não é pra tirar uma nota, às vezes vai passar um, dois anos e você vai conscientizar um ou dois alunos porque não temos que aprender pra tirar nota, mas pra colocar em prática

**Pq** – e essa concepção que você percebe que há na escola?

**Verdade** – ah, algumas pessoas têm essa concepção

**Tuchi** – percebo que a gente coloca que é pra construir conhecimento, mas o colega vai comparar, questionar

**Verdade** – é uma visão capitalista que temos desde que nascemos, quem tira boas notas vai conseguir se sobressair, entrar na universidade, só que se continuarmos agir assim vamos sempre podar algumas pessoas...

Da segunda metade do fragmento em diante, justifico que, enquanto representante da SEC, não orientei e nem corroboro com práticas que efetivamente não avaliem o processo. Neste sentido, Tuchi afirma que esse tipo de orientação “vem de cima para baixo” e pondera não ser prática exclusiva da REME, o que, de certa forma, entra em choque com a afirmação de Verdade, ao asseverar que isso poderia ser decorrente da não obrigatoriedade da LI em anos iniciais. É possível se notar, na fala de Verdade, uma preocupação quanto à presumível criação de problemas, no caso de se reter um aluno nesta disciplina. Se, por um lado, Analu não demonstra ficar incomodada com a situação, por outro lado, Tuchi e Verdade mostram-se indignadas e não valorizadas pelo trabalho que desenvolvem em sala, além de não descartarem a possibilidade de se “criarem vícios nos alunos”, ou seja, de certa forma os desestimular de buscarem evoluir na disciplina, já que, mediante qualquer tipo de ação deles, ou até mesmo na sua ausência, têm suas “médias” garantidas.

Verdade pondera que o tipo de avaliação deveria ser mudado, sugerindo a redação de um relatório, porém ela mesma reconhece que, levando-se em conta o alto número de alunos (que chega a ser mais de trezentos), para que este procedimento possa ser efetivamente adotado, outras mudanças substanciais precisam ocorrer no contexto educacional em que estão inseridas. Alinhando-se aos pressupostos defendidos por Scaramucci, Costa e Rocha (2008), que vêem a avaliação como mecanismo de integração entre ensino-aprendizagem, a professora continua, considerando que seu papel também é de conscientizar seus alunos de que não se aprende para “tirar notas”, mas para colocar em prática o que aprendeu, mantendo o mesmo raciocínio de aprendizagem significativa que norteia seu discurso e prática ao longo do estudo. Por fim, esta docente acusa que o processo norteador das práticas avaliativas na escola é reflexo de uma sociedade capitalista em que alguns indivíduos se sobressaem em

detrimento de outros, acentuando, desta forma, a desigualdade social. Verdade (E1, 06/07/2008) afirma que tem avaliado seus alunos “sempre por meio da participação e da construção do conhecimento”. Para ela, avaliar a construção do conhecimento é observar “se estão participando, fazendo as atividades, se estão interagindo, socializando; então, sempre que tem isso, está sendo construído conhecimento”. Neste sentido, para esta docente a aprendizagem é vista como participação em atividades, filiando-se à visão sociointeracionista, em que se percebe que o aluno está aprendendo à medida que se torna mais partícipe na comunidade de prática, quer dizer começa a interagir mais usando a LI em vários contextos.

Ao discutimos quais tipos de avaliação são usados, as professoras afirmam não desenvolver apenas um tipo de avaliação. Coralina, por exemplo, explica que a avaliação serve para “medir o acerto”, traduzido por ela como condição para se comunicar, todavia reconhece que, nos moldes tradicionais de avaliações escritas, não tem conseguido alcançar resultados satisfatórios, optando por outras propostas, dentre elas, produção de textos orais e escritos e acompanhamento do desenvolvimento das atividades no caderno dos alunos, a partir do carimbo de seu nome com a data em que executou o registro. Na Figura 25 a seguir, que é a reprodução da página do caderno de uma das alunas do quinto ano, é possível ver o acompanhamento da professora em dois momentos, nos dias catorze e vinte e um de agosto, onde aparecem os retângulos brancos. Já a Figura 26 traz o acompanhamento da professora Nati, que igualmente adota esta proposta, também no caderno de um aluno do quinto ano, embora não o faça da mesma maneira que Coralina e com a mesma frequência, já que não usa carimbo, mas “vista” ou escreve palavras de incentivo em inglês, tais como: *very good*, *congratulations*, dentre outras. O mesmo procedimento foi observado em cadernos de alunos de Analu e Tuchi. Interessante registrar, no entanto, que em anos iniciais, Analu registra palavras de incentivo em LM e não na língua-alvo:



Figuras 25 e 26: Proposta avaliativa por meio de acompanhamento das atividades dos cadernos.

Além dos vistos regulares nos cadernos, Analu é adepta da avaliação escrita e a defende por acreditar que isto leva o aluno a estudar mais, além de ter dados mais “concretos” para apresentar aos pais, chamados por ela de “resultados”. Nati corrobora o pensamento de Analu e afirma que a adoção de provas escritas faz que os alunos se “esforcem mais”. Ao longo das aulas observadas, percebi que Analu atribuía à avaliação um caráter diferente daqueles ditos e empregados pelas demais colegas. Em vários momentos, esta professora usava a avaliação como forma de manter os alunos disciplinados, como mostram as Situações 07 e 08 na sequência:

#### Avaliação e resultados

##### Situação 07: Aula da professora Analu – Escola “Felicidade”

25ª OBSERVAÇÃO GERAL / 4ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 24/04/2008 (quinta-feira)

HORÁRIO: 13 às 14 h

ANO: 5º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 22

ALUNOS PRESENTES: 22 (13 meninos e 9 meninas)

**Desenvolvimento da aula:** A professora entra, aguarda se arrumarem em seus devidos lugares e os cumprimenta em LI. Fazem uma oração como de costume. Analu pega os cadernos no armário e os entrega. Pede a atenção e diz que na aula de hoje verão os dias da semana. Escreve na lousa e pede que copiem.

\_\_\_\_\_, 24 de April de 2008. *Today is Thursday.* Hoje é quinta-feira

*The days of the week* – Os dias da semana

*Sunday* – *Monday* – *Tuesday* – *Wednesday* – *Thursday* – *Saturday* –

Enquanto espera copiarem, anda pela sala. Chega perto de um dos alunos e pergunta:

**P – Cadê teu caderno?**

**A1 – Não sei.**

**P – É, já disse que vou avaliar. O caderno é uma das notas.**

O aluno pega outro caderno e começa a copiar. Uma das meninas pergunta:

**A2 – Professora, posso escrever os dias em inglês?**

**P – Você já sabe?**

**A2 – Claro!**

Parece que o conteúdo não era novo para eles, tampouco interessante. /.../

**Situação 08: Aula da professora Analu – Escola “Felicidade”**

61ª OBSERVAÇÃO GERAL / 12ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 16/09/2008 (terça-feira)

HORÁRIO: 16 às 17 h

ANO: 5º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 22

ALUNOS PRESENTES: 20 (9 meninos e 11 meninas)

**Desenvolvimento da aula:** É dia de avaliação escrita, a primeira que observo durante toda a coleta de dados. Sem maiores comentários a professora entrega uma folha com a avaliação escrita e avisa que não deverão buscar ajuda no caderno ou com o colega. Após entregar uma cópia para cada aluno, passa a ler o cabeçalho e as questões explicando como devem proceder para responder. Durante a leitura alguns alunos fazem questionamentos ou comentários: “e se eu não souber, o que faço?”, “professora, dá umas dicas”, “eu estudei isso, mas esqueci”

**P – O que você não souber, deixa em branco, depois você volta, tem até as 5 horas para terminar.**

Anda entre as carteiras, dispostas em filas, orientando-os e “vigiando para que não colem”. No entanto, alguns conseguem buscar ajuda com colegas mais próximos. Ao olhar uma das avaliações, comenta:

**P – Você não completou aqui ainda, você vai perder nota!**

As dificuldades maiores encontradas pelos alunos são na resposta da primeira questão. Conforme vão terminando, começam a conversar e isso incomoda a professora. Faltando pouco para o término da aula, ela recolhe a avaliação daqueles que já terminaram. Seguem as questões da avaliação:

Escola: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, September \_\_\_\_\_, 2008. Teacher: \_\_\_\_\_  
 Student: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ Valor 10,0

### AVALIAÇÃO BIMESTRAL DE LÍNGUA INGLESA

1 – Escreva as frases em português:

- a) *My bicycle is ugly and my car is beautiful.* R: \_\_\_\_\_  
 b) *My house is big and my bedroom is small.* R: \_\_\_\_\_  
 c) *The car is Green and White.* R: \_\_\_\_\_  
 d) *She likes grape and he likes apple.* R: \_\_\_\_\_

2 – Ligue as palavras aos pronomes:

Dog	<b>He</b>	Girl
Paul	<b>She</b>	Book
Mary	<b>It</b>	Boy

3 – Escreva cada palavra na coluna certa:

*Window - subway - cherry - door - ship - airplane - watermelon - bathroom - papaya - bus - coconut - kitchen*

HOUSE	MEANS OF TRANSPORTATION	FRUITS
-------	-------------------------	--------

4 – Complete os traços com ‘A’ ou ‘An’ em seguida traduza as palavras:

_____ <i>banana</i> → _____	_____ <i>avocado</i> → _____	_____ <i>chair</i> → _____
_____ <i>peach</i> → _____	_____ <i>orange</i> → _____	_____ <i>table</i> → _____
_____ <i>pear</i> → _____	_____ <i>airplane</i> → _____	_____ <i>eraser</i> → _____

Boa Avaliação!

No caso de Analu, noto que o tipo de avaliação (gramatical) e sua postura (tradicional/tecnicista) seguem os moldes adotados durante as aulas. A insegurança dos alunos foi visível e a visão de avaliação tende à aprovação/reprovação e não à verificação de aprendizagem, de níveis de desenvolvimento e construção de conhecimento, não contribuindo, desta forma, para o crescimento/desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Revisão é outra proposta avaliativa adotada pelas professoras que veem este momento como forma não só de avaliar os alunos, bem como se avaliarem, nos papéis, metodologias e materiais adotados, conforme relatam Verdade e Tuchi. Este procedimento tem sido desenvolvido de forma interativa, em que o professor interage com os alunos e estes entre si, o que parece encorajar mais os últimos do que avaliações escritas que priorizam o



individualismo. Entretanto, saliento que dificuldades observadas a este respeito não estão no tipo de avaliação, especificamente, mas na forma como as professoras a encaravam e a apresentavam para seus alunos, caracterizando-as como ação problemática, conforme Pinter (2006) orienta, especialmente se tomada isoladamente.

Com base nas observações desencadeadas em sala e nas discussões na sessão reflexiva, é possível se afirmar que as professoras usam diferentes métodos de avaliação, o que é salutar, conforme defende Pinter (2006), já que pode apresentar um panorama mais amplo do percurso trilhado durante as aulas.

Infiro e enumero, a seguir, no Quadro 16, as propostas de avaliação desenvolvidas pelas professoras em suas aulas de LI, os procedimentos adotados em cada proposta e os objetivos que acreditam ou almejam alcançar:

<b>Propostas avaliativas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Objetivos</b>
Observação contínua	Observação da execução das atividades, participação, interesse, responsabilidade, ajuda mútua, organização	Acompanhar o desenvolvimento dos alunos e averiguar o grau de interação entre os pares e a disciplina
Acompanhamento no caderno	Visto regular e anotação no caderno de planejamento	Verificar se as atividades foram copiadas e desenvolvidas
Avaliação escrita	Aplicação de provas ou testes escritos (geralmente fotocopiados)	Examinar o conhecimento adquirido até o momento
Produção de texto	Desenvolvimento de atividades escritas e orais	Avaliar a produção com base no que os alunos conseguiram aprender nas aulas
Revisão de conteúdos	Retomada de conteúdos por meio de atividades e metodologias diversificadas	Detectar se houve assimilação de conteúdos

Quadro 16: Propostas avaliativas, procedimentos e objetivos.

Seguindo o período de mudança teórica em que as professoras se encontram, as ações quanto ao processo avaliativo também estão em transição, sendo que quanto mais buscam um ensino interativo-constructivista, mais a avaliação procura alinhar-se aos pressupostos desta perspectiva (Gómez, 2000). Isso é visto, sobretudo, no fazer de Verdade, Coralina e Nati. Já Analu e Tuchi ainda demonstram bastante ligação com o eixo transmissor de ensino-aprendizagem e conseqüente prática avaliativa, embora Nati já use ferramentas bastante diversificadas. Com a última subseção, na seqüência concluo o trabalho de caracterização da prática pedagógica desenvolvida no contexto investigado e acompanhada durante o ano letivo.

### **3.1.4 Aspectos dificultadores e favorecedores no ensino de inglês no contexto investigado: síntese da seção**

A guisa de conclusão, em resposta à primeira pergunta, em que busquei caracterizar a prática pedagógica do professor de LI em anos iniciais do EF, trago síntese de aspectos que contribuem e dificultam o processo de ensino-aprendizagem de LI, inferidos da opinião das docentes e dos dados obtidos e discutidos ao longo da seção, consoante as categorias criadas:

<b>Aspectos que favorecem</b>	<b>Aspectos que dificultam</b>
Uso de linguagem apropriada à faixa etária do aluno; Relacionamento de teoria com prática; Desejo de aprender, por parte do aluno; Uso de metodologia adequada, por parte do professor; Bom relacionamento com os colegas de trabalho e com os próprios alunos; Uso de diferentes materiais didáticos e atividades; Manutenção de objetivos bem definidos que venham ao encontro dos interesses do público-alvo; Interação entre os pares; Gosto pelo que faz; Participação ativa e contínua dos familiares; Alunos criativos e inteligentes; Caráter de “aula diferente”.	Falta de materiais adequados e em quantidade satisfatória, tanto para aluno quanto para o professor; Ausência de espaço físico apropriado; Desinteresse por parte do aluno; Número elevado de alunos por sala; Problemas sócio-econômico-emocionais dos alunos; Pouco tempo destinado às aulas de LI; Desconhecimento de como lidar com dificuldades dos alunos, por parte do professor; Carência de suporte ao professor, quanto aos materiais, formação e apoio geral; Repetição de materiais e atividades; Falta de verbas; Descaso com a LI no ambiente escolar.

Quadro 17: Aspectos que favorecem e que dificultam o ensino-aprendizagem de LI.

Ao tratar do papel do professor de LI e LI para crianças, descrevi que as interpretações se misturam e os dados mostram discrepâncias entre o dizer e o fazer. Possivelmente, muito de que as professoras verbalizam reflete aquilo que têm vivenciado e lido durante a FC, o que tem sido um apoio fundamental de incentivo para busca de reflexão acerca do que fazem, mas não se concretiza em larga escala na prática. Na verdade, elas agem desta forma porque ainda não houve tempo suficiente para que pressupostos da nova perspectiva convertam-se em ações (BARCELOS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2006). Ainda que a perspectiva que se sobressai seja a de transmissor, não o fazem mecanicamente, já que, em muitos momentos, propõem e realizam atividades mais significativas, com novas técnicas e atividades, que vão além da cópia e repetição, essencialmente centradas no léxico, com a inclusão de trabalho com textos, por exemplo. Ajuízo que a dificuldade maior das docentes não está na falta de conhecimentos de teorias de ensino-aprendizagem e de como lidar com as crianças, como elas acreditam, mas sim no nível de proficiência na língua-alvo, que não lhes permite liberdade para uso efetivo em sala e desafio para que os alunos também assim o façam. Todavia, não descarto o fato de que a falta de materiais e condições mínimas interfiram na postura que adotam ou almejam adotar.

Quanto ao papel do aluno, devido, principalmente, aos estudos que vêm desenvolvendo, as professoras demonstram um desejo de que sejam ativos e participantes, co-construtores de conhecimentos. Todavia, isso ainda não se concretiza na prática, sobretudo no

quinto ano. A dificuldade de mudança de postura das professoras também é notada nos alunos, o que caracterizo como normal, haja vista o processo de mudança em que se encontram, o qual leva tempo para ser internalizado (NÓVOA, 2001; IMBERNÓN, 2005).

Esta mudança foi sentida também quanto às questões metodológicas, na forma das docentes pensarem e agirem. Umas (como é o caso de Coralina, Nati e Verdade) encontram-se em estágios em que conseguem correlacionar melhor as teorias de aprendizagem de línguas estudadas na FI e FC com as ações desencadeadas em sala. Outras (Tuchi e Analu) ainda mostram-se inseguras, como elas próprias afirmam. Analu, por exemplo, ao asseverar que tem pensado em mudar a prática parece estar em um período de processo de transição, ou tentativa de transição e acredita que não tem reagido a contento, frente à proposta que é discutida na FC, a qual, segundo ela, pode interessar mais os alunos, e concorda que gostam de atividades lúdicas. Julgo pertinente mencionar também que, na abordagem adotada pelas professoras, geralmente estava inclusa a revisão de aulas. Conteúdos vistos em aulas imediatamente posteriores ou abordados já há algum tempo eram retomados oralmente, mediante uso de cartazes, brincadeiras e dinâmicas de grupo, como por exemplo, jogo de boliche (de animais, frutas, números etc), desenvolvido por Coralina, Tuchi e Nati e que contavam com o envolvimento dos alunos. Nem sempre houve ligação explícita dos conteúdos propostos com o contexto mas, quando ocorreu, relacionava-se com fatos vividos na escola ou na família.

Tuchi argumenta que, quando pensada, planejada, a aula parece ser perfeita, mas basta colocá-la em prática para perceber suas limitações. Em sua fala aparecem dados interessantes, tais como seu entendimento de que, enquanto docente, precisa traçar objetivos e planejar suas ações, todavia, também reconhece a necessidade de flexibilidade no planejamento, dependendo dos acontecimentos na sala. Não só ela como também Verdade e Coralina trazem um elemento novo que não havia aparecido nem como aspecto que dificulta ou auxilia, que é a questão da formação docente (que será abordada no próximo capítulo). Interessante observar, entretanto, o caráter profissional enfatizado por Coralina que, segundo ela, ultrapassa os limites da aquisição/ampliação de conhecimentos, prolongando-se para autovalorização.

Dos materiais utilizados, lápis, lápis de cor, caderno, folhas mimeografadas, ou fotocopiadas (e rigorosamente regradas), cartazes, dicionários, *flashcards*, borracha, tesoura, cola, revistas velhas, tinta, pincéis, laboratório de informática etc, foram evidenciados, mas destacou-se o uso da lousa e giz. As professoras almejam oferta de LD, mas assevero que a possível adoção de um material não é suficiente para minimizar ou até mesmo superar dificuldades encontradas, já que a postura usada pelo professor é muito mais marcante e

importante para o desenvolvimento das aulas. E, sem querer ser pessimista, como podemos cobrar material para desenvolvimento de uma disciplina que, teórica e legalmente não existe? Parece que, pelo menos por enquanto, até que não consigamos impulsionar políticas públicas que garantam a regularidade da inclusão desta disciplina, as professoras terão que continuar desenvolvendo suas aulas com os próprios materiais, com as sucatas e com os poucos adquiridos pelos gestores das escolas. Todavia, é só isso que nossas crianças merecem? Parece que a elas são direcionados os restos, em luta solitária das docentes contra o configurado descaso em que a disciplina se encontra.

No que concerne às habilidades em LI, os dados apontam que, embora as professoras acreditem que as desenvolvem de maneira equilibrada, há uma ênfase na escrita, cujo registro ocorre mediante cópia dos conteúdos propostos para a aula. Embora nos primeiros anos as participantes sejam orientadas a não cobrar escrita, mesmo em anos iniciais, geralmente ela se faz presente em cópias nos cadernos ou nas atividades mimeografadas e aparece também em *flashcards* e cartazes. Além disso, diagnostiquei exploração da leitura, em forma de repetição, ainda que tenha se notado pequeno avanço de uma postura exclusiva de treino para propostas de leitura que efetivamente veiculem significado, mediante inclusão de expressões e textos. Também mostram que o uso de LI espontaneamente, além do conteúdo proposto, não é o mesmo entre as professoras. Aparece, geralmente, no cabeçalho, em cumprimentos e comandos em que se destacam Verdade e Coralina, por explorar mais e melhor as oportunidades surgidas, ou ainda, criadas em sala. Embora seja o almejado por elas, primeiramente para si próprias, as docentes não apresentam proficiência oral satisfatória, o que dificulta e limita o trabalho com os alunos.

Os procedimentos que as professoras têm adotado quanto à avaliação compreendem observação contínua, acompanhamento no caderno, avaliação escrita, produção de texto e revisão de conteúdos. Visam à compreensão do processo e não com foco no produto final resumido a números, demonstrando estarem em consonância com as novas tendências de ensino e tentando desvencilharem-se do modelo classificatório positivista e tecnicista que ainda predomina na maioria das escolas em que se sobressaem testes gramaticais, descontextualizados e irrelevantes que não consideram todas as habilidades. Ainda que Analu não esteja muito certa disso, as demais colegas mostram-se favoráveis a esta ideia, em que Coralina, por exemplo, vê nos resultados de avaliações, desafios para se lançar em busca de novas metodologias de trabalho e sugestões de atividades.

Nesta seção, em que tratei da prática do professor de LI em anos iniciais do EF, no que concerne à interação dos aspectos sociocontextuais e no lidar dos docentes – que apresentam

diferentes formações – com questões linguísticas, teórico-metodológicas e socioculturais presentes no processo de ensino-aprendizagem, delineeí uma caracterização do fazer docente. Fiz isso de acordo com o papel do professor no ensino de LEC e seu caráter desafiador, papel do aluno na aprendizagem de LEC, os procedimentos metodológicos, os materiais didáticos utilizados e os almejados para o desenvolvimento das aulas de LI. Também discorri acerca do trabalho para desenvolvimento de habilidades e uso efetivo da LI, bem como as concepções de avaliação em LEC que permeiam a prática das docentes participantes do estudo, ponderando, finalmente, sobre aspectos que dificultam e aspectos que favorecem o ensino de LI no contexto investigado.

Levando em consideração que os dados já apresentados e discutidos mantêm relação intrínseca com o porvir, na próxima seção, apresento o mapeamento da formação docente e considerações acerca dos conhecimentos necessários ao professor de LEC.

### **3.2 Mapeando a formação docente**

... independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão (ZEICHNER, 2008, p. 539).

A presente seção é uma tentativa de resposta à segunda pergunta de pesquisa: Qual a formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF? Ela apresenta-se dividida em duas subseções, em que, primeiramente, esboço mapeamento da formação docente, segundo discussão de ideias das professoras participantes, à luz das teorias estudadas, a partir de suas concepções de língua(gem) e aprendizagem (de LI), de formação teórico-metodológica-sociocultural e implicações para a prática. Enfim, apresento possível interface entre a formação (inicial e continuada), experiência e fazer pedagógico, em que abordo a importância da FC na vida profissional docente, visão acerca da participação em eventos acadêmico-científicos e expectativas para o futuro profissional.

#### **3.2.1 Conhecimentos necessários ao professor de Língua Estrangeira para crianças**

Como venho afirmando desde o início deste estudo, e em outros anteriores (SANTOS, 2005, 2006), ainda não temos respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar aulas de LEC, já que FI específica não se tem disponível até o momento. Já que um dos objetivos deste trabalho é descrever os conhecimentos necessários para o docente atuar

com esta clientela, nesta área em particular, a presente seção tem por finalidade abordar aspectos relacionados primordialmente à formação teórica, linguística, metodológica e sociocultural, arrolando, segundo o olhar das docentes participantes, os conhecimentos que lhes foram transmitidos/construídos e/ou almejados. Com base nestes pressupostos, centro a atenção na formação para desenvolver um possível mapa que caracterize o docente para o ensino de LEC, mediante aquele praticado no contexto investigado.

### 3.2.1.1 Língua(gem) e aprendizagem (de LI) na visão das participantes

Antes de prosseguir na apresentação, volto a lembrar que das cinco participantes, quatro possuem Magistério (menos Nati, que cursou Propedêutico) e todas possuem licenciatura em Letras, com habilitação em LI, exceto Tuchi, que é habilitada em Língua Espanhola. Possuem também duas especializações cada (com exceção de Tuchi que só tem uma). Delas, apenas Coralina cursou especialização específica em LE. Verdade cursou LA ao ensino de LM e Tuchi, LP. Retomo estes dados porque as diferentes formações influenciam nas diferentes concepções de linguagem provenientes das participantes. Compõem esta seção, dados provenientes das sessões reflexivas, observação e, principalmente, das entrevistas, já que mediante estas pude apreender o que pensam sobre os temas que formam o binômio língua(gem)-aprendizagem. Assim, para elas linguagem:

(24) ... é comunicação, né, linguagem está relacionada a comunicar e se fazer entender também. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

(25) (relutante) é toda expressão que a pessoa transmite, seja ela escrita, falada, gestos, tudo é linguagem, até a vestimenta da pessoa é linguagem. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

(26) Linguagem é TUDO, tem vários tipos de linguagem, tem a verbal, tem a gestual, assim, você olha para o sinal de trânsito e é uma linguagem que está sendo passada, né. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

(27) É a maneira como eu estou falando, eu tenho minha linguagem, ela pode ser culta, coloquial, então cada um tem sua linguagem própria, depende, você tem um sotaque eu tenho outro. **(Nati, E4, 15/08/2008)**

(28) Hum (relutante), ah (relutante), na minha opinião quer dizer a parte da fala né, da pronúncia mesmo. **(Analu, E2, 09/07/2008)**

Os excertos mostram que não há entendimento único sobre linguagem. Verdade, Coralina e Tuchi aparentam ter uma visão mais ampla do termo, atribuindo-lhe um caráter comunicacional, que considera a importância do outro, representada por afirmação do tipo “se

fazer entender”. Não só com base nas falas registradas durante as entrevistas, bem como, durante as aulas observadas e nas sessões reflexivas, pude perceber que a visão e ações destas três professoras acerca da linguagem tendem a alinhar-se àquelas delineadas pelos pressupostos vygotskianos (1991, 1993, 2001), especialmente por considerarem a interação dialética do homem com o contexto, atribuir-lhe caráter mediador e priorizar o social. No entanto, parece que Nati e Analu apresentam visão mais restrita de linguagem, relacionando-a a aspectos específicos da língua, como formal, informal e pronúncia, sem atribuir-lhe função social. Já a compreensão do que é língua também se mostra bastante variada, entendida desde mera estrutura, até ferramenta que possibilita a interação entre indivíduos. Todavia, predomina uma visão tradicional, compreendida como aquisição de estruturas gramaticais e lexicais, embora Verdade, por exemplo, sinalize sua função comunicativa, em contexto discursivo. Na prática observada desenvolvida pelas docentes, esta visão tradicional também predomina ao se evidenciar prioridade do ensino de vocabulário isolado (ênfase no componente lexical). Assim, aprender uma língua é:

(29) Estar em contato com ela no dia-a-dia, não só a escrita tem que visualizar, fazer a relação entre o objeto, a escrita, a pronúncia, trabalhar todas as habilidades, pesquisa, leitura, ouvir, falar. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

(30) É ter a disposição de querer aprender, de falar essa língua, de escrever, de ler, de fazer tudo, principalmente fazer comunicação, promover a comunicação. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

(31) ... conseguir se expressar nela, conseguir falar com outra pessoa, conseguir que seja compreendido. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

Contraditoriamente ao exposto na compreensão de língua, percebo, nos excertos acima, que há um consenso entre as professoras de que a aprendizagem de uma língua somente acontece no contexto social, quando os indivíduos estão em contato com ela, o que sugere o uso em todas suas modalidades, com o auxílio/ensino de outrem. A aprendizagem eficaz em LI, “aquela que fica”, nas palavras de Verdade, só acontece se for proporcionado ensino significativo. Coralina, cuja LM é a alemã, ilustra o que apresento acerca da aprendizagem de línguas, ao lembrar como acontecera seu contato com a LP:

(32) Relaciona-se e muito com aquilo que a gente conhece e a necessidade, eu me lembro quando ia pra escola e não sabia falar nada na LP, tinha um receio até para pedir para ir ao banheiro, como que vou fazer isso então?, me perguntava, minha preocupação era, e agora, se tiver uma dor de barriga, o que faço para pedir para ir ao banheiro, pedir licença pra sair da sala, então fui vendo, pesquisando, perguntando pra outras pessoas, minha irmã me

ajudava muito e assim fui descobrindo, então o que faz a pessoa aprender é ter essa necessidade, curiosidade, essa vontade. (Coralina, E3, 10/07/2008)

Quanto à aprendizagem de LI, as professoras mencionam que o tempo (menos de uma hora semanal) que os alunos mantêm contato com ela na escola não é suficiente para que se desenvolva eficazmente o uso, o que implica a busca por uma convivência maior fora do contexto escolar, seja em aulas em cursos livres ou na ‘informalidade’ na sociedade, já que está bastante presente em produtos, mídia etc. As professoras alertam, também, para as diferenças fonético-fonológicas e gráficas entre LI e LP que, se não forem devidamente ensinadas/trabalhadas, podem prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, das aulas observadas, nem todas seguem esta mesma preocupação. Muitas delas priorizam o ensino de estruturas e regras descontextualizadas a serem memorizadas pelo aprendiz, conforme já foi discutido. Destarte, volto a dizer que as professoras estão vivendo momento de transição entre teoria e prática, ao preconizarem uma ideia e executarem outra. Se por um lado, afirmam (re)conhecer que a LI é melhor aprendida se for ensinada nos moldes apresentados a partir dos excertos das entrevistas, na prática, aprender LI é saber estruturas, além de falá-la fluentemente, já que isso “dá segurança”.

Apresento abaixo duas situações que retratam momentos vivenciados em sala de aula das professoras Coralina e Analu, com ênfases nitidamente diferenciadas. Ao ecoar princípios vygotskianos, a primeira prioriza oferta de ensino significativo, pautado pelo “uso da língua”, considerando o contexto de seus aprendizes, relacionando o conteúdo com o que já conhecem:

#### Concepção de língua(gem) como ferramenta para comunicação

##### Situação 09: Aula da professora Coralina – Escola “Professora Lina”

68ª OBSERVAÇÃO GERAL / 15ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 04/11/2008 (terça-feira) HORÁRIO: 13 às 14 h ANO: 1º ano A

ALUNOS MATRICULADOS: 27 ALUNOS PRESENTES: 20 (12 meninos e 8 meninas)

**Desenvolvimento da aula:** Entramos na sala e os cumprimentamos em LI. Fazemos uma oração juntos. Para chamar a atenção dos alunos, Coralina diz “*pay attention, please*” ou ainda, “*sit down, please*” e convida aqueles que estão agitados para irem à frente e contarem “uma novidade”. Depois é a vez de ela mostrar a “novidade”, como chama o que costuma desenvolver em sua aula. Primeiramente, mostra *flashcards* com figuras de palavras que já aprenderam. Questiona-os:

**P – *What is this?***

Os alunos falam coisas variadas, até que um deles fala a palavra em LI. A professora então responde:

**P – *Very good! It’s correct!***

Depois de revisar oralmente o vocabulário relacionado aos animais, frutas e meios de transporte, a professora apresenta, na lousa e oralmente, novo vocabulário:



BEANS



RICE



MILK



BREAD



CANDY



CHOCOLATE



POPCORN

Em seguida, Coralina mostra uma caixa e explica que há algo dentro dela e que deverão tentar descobrir o que é. Cada um poderá pegá-la, apalpá-la, cheirá-la, sacudi-la e dar um palpite do que pode haver dentro. A primeira aluna da fila pega a caixa e diz:

**A1 – *Candy.***



**P – How many? Vamos colocar os numerais aqui no quadro.**

Escreve os numerais de 1 a 10 na lousa e os alunos os verbalizam em LI.

**A1 – One.**

A segunda aluna da fila diz:

**A2 – Chocolate**

**P – How many? Quantos?**

**A2 – Four.**

E assim segue. Alguns falam em LI e outros em LP. A maioria dos alunos aguarda ansiosa por sua vez de pegar a caixa. Outros, no entanto, dispersam e acabam tumultuando a aula, enquanto os demais colegas fazem suas inferências. A professora anota todas as sugestões e quantidades indicadas pelos alunos. Na sequência, chama dois meninos para brincarem de detetive. Enquanto um espera do lado de fora, outro esconde a caixa com um dos alunos da sala. Aquele que estava do lado de fora entra e deve procurar a caixa, enquanto os colegas dizem “no” quando está longe e “yes” quando está perto. Finalmente, Coralina abre a caixa e descobrem que há balas dentro dela. Convida-os a contarem as balas em inglês. Contam de 1 a 9. Descobrem que ninguém acertou a quantidade. Acabam ficando tristes, porém a professora mostra um pacote cheio e todos vibram. Entrega uma bala pra cada um. Em seguida, entrega uma folha em branco e pede para desenharem uma mesa e colocar muitos alimentos em cima. A maioria dos alunos se aquieta e começa a desenhar até o fim da aula.

Considero apropriada a ideia da atividade com a caixa, há contato com a língua, repetem sem perceber, no entanto, como há muitas crianças na sala, até que todos opinem acaba demorando em pouco e dispersam, bem como o uso da LI vai se perdendo ao longo da execução da atividade. A criatividade da professora e a tentativa de usar a LI o maior tempo possível em sala chamaram-me a atenção. O uso de material concreto que envolve as crianças foi um diferencial na aula, e me fez perceber que materiais simples estão à disposição, basta que o professor os use durante as aulas. Para tanto, o papel do professor também muda, como aconteceu com Coralina, que usou de metodologia envolvente, cujos resultados em produção oral foram visivelmente alcançados. A segunda situação (Situação 10), por sua vez, aborda a LI como aquisição de estrutura, no caso, treino gramatical:

#### **Concepção de língua(gem) como estrutura**

##### **Situação 10: Aula da professora Analu – Escola “Felicidade”**

49ª OBSERVAÇÃO GERAL / 10ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 12/08/2008 (terça-feira)

HORÁRIO: 16 às 17 h

ANO: 5º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 22

ALUNOS PRESENTES: 19 (8 meninos e 11 meninas)

**Anotações pré-aula:** primeira aula observada no quinto ano após as férias e após ida ao encontro de professores de Línguas. Chego um pouco antes do início da aula de LI, as crianças, suadas e cansadas, ainda estão retornando da Educação Física. O horário de aula mudou após a posse dos novos professores do concurso.

**Desenvolvimento da aula:** Entramos na sala e os cumprimentamos em LI, a maioria responde em LP. Uma das alunas pega os cadernos de LI no armário. Analu retoma a aula anterior, escrevendo na lousa o verbo *to like*.

*I like You like He likes She likes It likes We like You like They like*

Após copiarem, a professora os convida a repetirem e pergunta o que quer dizer em LP. Os alunos respondem corretamente. (Re)passa atividades na lousa e os alunos acompanham em seus cadernos:

A) Quais os pronomes pessoais que o verbo no final usa o s?

B) E os que não usam?

Um dos alunos pergunta, demonstrando não saber o que são pronomes:

**A – Como assim, professora?**

**P – Pronomes são essas palavras que substituem nomes.**

Corrigem em seus cadernos, copiam o cabeçalho e as atividades:

\_\_\_\_\_, August, 12th, 2008. Today is Tuesday. Hoje é terça-feira

Exercícios com o verbo *to like* – Escreva as frases em inglês:

**P – Só mais um exercício com o *to like*, depois nós vamos passar para outro conteúdo.**

a) Eu gosto de melancia e de abacaxi.

- b) Ele gosta de pêssego e ela gosta de cereja.  
 c) Nós gostamos de pêra e vocês gostam de uva.

**A1 – Eu nunca comi pera, como é que vou gostar?**

Apenas treino gramatical sem nenhuma ligação com o contexto dos alunos. Após certo período, Analu os convida a corrigirem as atividades na lousa. Chama uma aluna e dois alunos para escreverem as frases em LI.

- a) *I like watermelon and pineapple.*  
 b) *He likes peach and she likes cherry.*  
 c) *We like pear and you like grape.*

Os alunos questionam a ausência da palavra equivalente ao “de”. Analu explica que “*I like*” já significa “eu gosto de”. Informa que na próxima aula continuarão com a ou an. O caderno de LI é guardado no armário. Os alunos guardam os demais materiais na mochila e aguardam o sinal para irem para suas casas.

Alguns aspectos da aula atraíram minha atenção. Dentre eles destaco a ênfase em estruturas gramaticais soltas e descontextualizadas e a preocupação da professora em fazer que os alunos memorizassem a mudança no verbo, na terceira pessoa do singular, por meio de perguntas e respostas. Os alunos demonstraram não entender a nomenclatura até mesmo em LP. Em resposta à pergunta de um aluno sobre os pronomes, Analu apenas oferece explicações gramaticais que, a meu ver, não auxiliaram na compreensão. A professora justifica a atividade proposta afirmando que gostaria que “gravassem isso” e a forma encontrada por ela fora esta. Outro aspecto observado foi que muitas palavras, consideradas simples (meses do ano, frutas etc), foram pronunciadas equivocadamente. Em dado momento da aula, a professora afirmou que daria “só mais um exercício com *to like*” e depois mudariam de conteúdo, o que me pareceu uma visão bastante compartimentada de ensino-aprendizagem. Na verdade, esse verbo pode aparecer em vários outros momentos, quando outros conteúdos forem abordados. Por fim, minha insistência em se trabalharem os conteúdos de maneira contextualizada ganha força quando o menino é levado a escrever que gosta de pera, sendo que nunca comeu uma. Moon (2000) e Cameron (2001) mostram que meros treinos gramaticais não acrescentam um aprendizado significativo.

Ainda no que concerne à linguagem, percebi que uma das principais dificuldades encontradas pelas professoras é o desenvolvimento da oralidade em LI. Em todas as sessões reflexivas, o assunto era por elas retomado, não demonstrando nenhum receio em afirmar que neste item sentem-se “inseguras” e “limitadas” e reclamam por ter sido enfatizado o ensino de LP e Literatura durante a graduação. Todavia, em nenhum momento comentam, explicitamente, falta de domínio de conhecimento de vocabulário e gramática, por exemplo. De acordo com Coralina (Q1, 21/02/2008), se lhes tivessem proporcionado “conhecimento da transcrição fonética facilitando o trabalho com o dicionário”, as dificuldades poderiam ser menores. Para elas, o inglês ofertado na graduação não as capacitou para que mantenham nível satisfatório de conversação/comunicação nesta língua. De acordo com Tuchi, entretanto, a questão é ainda mais complexa: não obteve formação em LI, a não ser quando cursava o EF

e EM, e se vê às voltas com a necessidade de ensinar esta língua, o que, naturalmente, causa-lhe angústia. O Fragmento 08 mostra um dos momentos de reflexão acerca deste tema:

<b>Importância de formação linguística consistente que contemple o desenvolvimento da oralidade</b>	
<b>Fragmento 08: SR1, 01/05/2008</b>	
<b>Tuchi</b>	– ... estou angustiada porque a questão de minha habilitação, eu tenho espanhol, então se fosse Língua Espanhola que estivesse trabalhando, beleza, /.../ tenho medo de pecar na questão da pronúncia com as crianças, porque eu gosto de fazer as coisas bem, e percebi que não consegui alcançar os objetivos, que tenho que me empenhar mais, preciso de ajuda, porque quando assumi o concurso achei que ia ser LP, estou bem preocupada.
<b>Pq</b>	– quando você diz “eu preciso de ajuda”, que tipo de ajuda e de onde você acha que pode vir essa ajuda?
<b>Tuchi</b>	– nos cursos já estou tendo e colocando em prática o que estamos aprendendo, já tive bastante ajuda, mas não estou me sentindo ainda realizada, sofro com isso, as atividades práticas que nós temos aqui estou colocando em prática em sala de aula, mas tem muito mais, porque tem a questão da pronúncia, porque ali é a base, me preocupo porque os anos iniciais é a base de tudo, é a partir dali que eles vão mais aprofundado, por isso me preocupo, espero que me realize, tô correndo atrás, é uma angústia e falo o que sinto mesmo. /.../
<b>Pq</b>	– percebi o seguinte, em sala de aula, em nossas conversas, vocês têm uma preocupação IMENSA com a questão da pronúncia, eu queria que vocês falassem um pouco mais para eu tentar entender o porquê de tanta preocupação, especificamente com o aspecto da pronúncia.
<b>Analu</b>	– penso que se vou ensinar uma palavra errada é difícil depois corrigir a pronúncia, e um ano, logo que iniciei, teve um aluno, logo que foi implantado o inglês no município, eu pronunciei de um jeito numa aula e na outra eu corriji, pois ele falou pra mim “professora na outra aula você pronunciou assim”, ele me [corrigiu
<b>Pq</b>	– [eles corrigem?
<b>Analu</b>	– [corrigem, percebem]
<b>Nati</b>	– [hum hum] ((sinalizando positivamente))
<b>Tuchi</b>	– [é]
<b>Analu</b>	– [percebem, eu fiquei até meio assim envergonhada, sabe por ele]
<b>Pq</b>	– por que vocês se preocupam com a pronúncia? houve falha na formação quanto a este requisito?
<b>Analu</b>	– penso que sim, eu tive três professoras na faculdade e percebi que uma pronunciava diferente da outra
<b>Pq</b>	– mas e na LP nós falamos todos iguais?
<b>Nati</b>	– [não]
<b>Pq</b>	– [então, de repente a gente quer cobrar dos professores de inglês que falem todos da mesma maneira, mas até que ponto isso é possível né, de repente, aqui, cada uma de nós falamos com sotaque [diferente
<b>Analu</b>	– [aí, na verdade a gente pega aquele que se dá melhor, eu de três escolhi uma]

Não é de hoje que esta lacuna na formação está sendo discutida, conforme mostram vários estudos registrados em Almeida Filho (1999), Leffa (2001), dentre outros. Ainda que melhorias possam ser notadas em alguns aspectos, no que concerne à FI, especificamente após reestruturação dos Cursos de Letras, conforme discute Vieira-Abrahão (2007), em que ao professor em pré-serviço são ofertadas oportunidades de contato com seu futuro campo de atuação, por meio do Estágio Curricular Supervisionado, não mais restrito ao final do curso, estas melhorias ainda são insuficientes. As instâncias educativas continuam trabalhando sem engajamento efetivo e a ausência de políticas públicas concisas que garantam o bom desenvolvimento das ações formativas emperram o processo (WALKER, 2003, GIMENEZ, 2005), como citam as docentes ao evidenciarem, por exemplo, falta de professores devidamente preparados para atuarem na graduação, além de trocas constantes e ausência de diálogo entre eles, o que culmina em ensino compartimentado que enfatiza o desenvolvimento de uma ou outra área em detrimento das demais. Nati se recorda que estas dificuldades eram sentidas antes de entrar na faculdade, quando ainda cursava o EF e EM.

No caso do desenvolvimento (insatisfatório) da habilidade oral, as professoras delatam que os próprios professores da graduação não se apropriavam, na maior parte das aulas, do uso da língua-alvo, privando-os, desta forma, de estarem em contato com ela e, conseqüentemente, aprimorando-se neste quesito. Observe, no entanto, a fala de Tuchi sobre sua formação linguística:

(33) ... eu me alfabetizei na Universidade e saí falando fluentemente, quando percebia estava falando em espanhol com as pessoas porque trabalhava de manhã e de tarde, me ajudou muito o fato de estar em sala de aula, trabalhava desde a pré-escola até o fundamental, hoje esqueci muita coisa porque não pratiquei mais /.../ na Literatura ela ((a professora)) trazia os livros daí nós tínhamos que ler, fazer seminários, na questão da gramática ela explicava passava atividades e a questão da oralidade tinha que FALAR EM ESPANHOL era bem interessante. (Tuchi, E5, 29/09/2008)

Vários aspectos interessantes merecem atenção quanto a este excerto. Um deles é o termo “me alfabetizei” usado por ela logo no começo do excerto, que mostra não ter tido contato formal com a língua espanhola anteriormente. O outro é a afirmação de que saiu “falando fluentemente”, já que lhe era obrigado, de acordo com o verbo “tinha” usado por ela, usar a língua-alvo em sala, o que lhe despertava interesse. É preocupante o fato de as demais professoras afirmarem terem tido contato com a LI anteriormente e, ainda assim, não “falarem fluentemente”, o que sugere inoperância por parte da Universidade. Por outro lado, Tuchi menciona algo que considero extremamente importante, e que discutirei melhor mais adiante, que é o contato com a língua no contexto diário, pois, como ela mesma afirma, a língua estava muito mais “viva” em sua memória quando a usava diariamente durante as aulas na faculdade e em seu fazer pedagógico diurno. Portanto, a afirmação me leva a crer, com base em Cameron (2001) e Pinter (2006), que a falta de uso faz que a língua caia no esquecimento, e se torne desinteressante.

Diante das limitações encontradas na graduação em Letras, acerca do aprimoramento linguístico, “o grande sonho” de Analu, por exemplo, é frequentar um curso livre de idiomas, pois acredita que lá, estas dificuldades seriam superadas. Verdade afirma que ter conhecimento é falar fluentemente a língua, mas assevera que isso não é suficiente para desempenhar a ação docente, remetendo-nos para a importância da abordagem de cada professor. A discussão, no entanto, vai além de “fugas” para aquisição de uma formação satisfatória. O que quero dizer é que mudanças devem ser desencadeadas no sentido de que dentro da própria graduação este sentimento de satisfação e completude possa ser atingido. Todavia, elas também reconhecem que as condições nas quais estavam no momento da graduação não colaboravam para que se dedicassem efetivamente à aprendizagem, já que

todas trabalhavam o dia inteiro e estudavam à noite, além de outros afazeres domésticos que não possibilitaram a busca pelo conhecimento de forma autônoma.

Nesta parte introdutória de tentativa de resposta a segunda pergunta, apresentei a visão das docentes sobre língua(gem) e aprendizagem de LI, em que ficam evidenciados concepções ora como ferramenta para comunicação, ora como estrutura. Embora ainda se sobressaia uma visão de língua(gem) como sistema linguístico, com foco excessivo no léxico, fruto de uma formação também voltada para este foco, aparecem perspectivas funcionais e sociointeracionais, mediante desejo de melhor desenvolvimento da habilidade oral para que possam se sentir mais “seguras” na comunicação na língua-alvo fazendo, desta forma, “uso dela”, levando-se em consideração, por exemplo, aspectos culturais e ideológicos (TUDOR, 2001). Na subseção, discuto a formação teórica e como ela relaciona-se com a prática cotidiana de sala de aula.

### 3.2.1.2 Formação teórica e implicações para a prática

O que apresentei até aqui nos remete, obviamente, a questões relacionadas à formação teórica. Analisando os dados, principalmente provenientes das entrevistas e sessões reflexivas, além de análise documental, quanto a este tema, as professoras parecem demonstrar diferentes entendimentos do termo: ora tratavam a teoria como conhecimento de conteúdos relacionados à LI, ora às teorias de ensino-aprendizagem, ora argumentavam de que pouco lhes foi ofertado, restringindo-se apenas aos momentos finais do curso de Letras, ou, ainda, que não se lembravam de nada em específico, como descrevem nos excertos que seguem:

(34) Olha, no momento não me lembro, sei que nós estudamos até Literatura Norte-Americana, tanta coisa, mas... (relutante). **(Analu, E2, 09/07/2008)**

(35) Não lembro agora /.../ eu fiz Magistério numa escola particular, muito boa, em termos de ensino-aprendizagem e voltada à educação de valores religiosos, depois fiz especialização para trabalhar com deficientes mentais, fiz um estágio e 400 horas de curso, depois disso me despertou pra fazer Letras, quer dizer, fiz primeiro Pedagogia, três semestres, e vi que era o que já tinha visto no Magistério, naquele momento eu buscava realização pessoal que tivesse afinidade com estudo da língua. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

(36) O que está me faltando é a teoria, é a questão das palavras, da estrutura, da linguística /.../ estudamos Chomsky, ai meu Deus, deixa eu ver, tem vários, mas não me lembro, sei que líamos e discutíamos o conceito de um autor, de outro autor, daí fazíamos a relação /.../ da LE tenho muita teoria por causa da Língua Espanhola, é conhecer como a criança aprende, se desenvolve, saber psicologia, porque se você sabe a parte da LI, prepara uma aula linda e maravilhosa, mas tenho que entender como a criança se

desenvolve e isso aprendi na graduação de Letras, mas só que fiz também alguns semestres de Pedagogia, em relação às teorias, em Letras é muito objetivo, em Pedagogia é mais aprofundado /.../ em Letras sinto que há falta das teorias de aprendizagem, me prepararam para lecionar do sexto ao nono ano, mas como estava em sala atuando facilitou, percebi que colegas saíram sem saber como trabalhar. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

Embora a posição das professoras pareça um tanto divergente quanto ao papel da teoria, observo, amparada em Pimenta e Ghedin (2005, p. 26), e com base nas reflexões desencadeadas nas sessões reflexivas, que, de certa forma, fundamentação teórica relevante foi ofertada a elas, uma vez que demonstram ter “perspectivas de análise para compreenderem os conteúdos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente”, ainda que, não seja proveniente apenas da graduação, como afirma Coralina. Fica claro, por exemplo, em vários momentos de coleta de dados, que o antigo Magistério, cursado pela maioria das participantes, subsidiou amparo teórico para elas, embora não suficientemente. Coralina compara o curso de Magistério ao de Pedagogia. Uma vez que o primeiro já não existe mais, parece que cabe mesmo ao segundo fornecer formação teórica que contemple estas questões. Analisando a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade que forma a maioria dos docentes do contexto investigado (PP Pedagogia/UNEMAT, 2007), noto que várias disciplinas podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento da criança, da linguagem e de metodologias de ensino que oportunizem seu crescimento, tais como Psicologia, Didática, Alfabetização, Educação Infantil, bem como as de Estágio Curricular Supervisionado. Meu pensamento alinha-se ao de Libâneo e Pimenta (2002, p. 37 e 44), ao asseverarem que a pedagogia estuda o fenômeno educativo em sua globalidade, em que o professor é visto como um “profissional do humano” que ajuda o desenvolvimento pessoal do aluno e facilita seu acesso ao conhecimento, por ser um ser de cultura que conhece sua área de especialidade e analisa criticamente a sociedade. Neste sentido, pressupostos comumente discutidos na Pedagogia certamente contribuem para a formação do docente de LI para crianças. Percebo que, embora as duas primeiras disciplinas estejam presentes também na Matriz do Curso de Letras, não enfatizam a faixa etária que compreende ao ensino de LE aqui tratado.

Com estas considerações, não estou optando pela atuação de profissionais formados exclusivamente em Pedagogia para lecionarem LEC, mesmo porque supriríamos uma lacuna que as docentes afirmam ter, consoante aos aspectos acima mencionados, todavia, encontraríamos outra, igualmente importante, que se refere ao domínio linguístico. Neste sentido, a saída encontrada por Coralina e Tuchi, que buscaram complementação em

Pedagogia, parece ser plausível, embora pouco viável, já que não se pode garantir que os docentes interessados em e/ou “convidados” para lecionarem LEC efetivamente se disponham a voltar para a academia e percorrer este caminho. A opção que vejo como mais promissora é a inclusão efetiva de disciplina(s) que contemplem esta área específica na própria graduação em Letras. Isso insinua a necessidade de discussão mais ampla e implementação de políticas que garantam a oferta, pensando, primeiramente na devida preparação do profissional e, conseqüentemente, em seu bom desempenho em sala e no de seus alunos. As pesquisas recentes que têm sido desenvolvidas na área de LEC podem e têm contribuído, primeiramente, para divulgar e legitimar uma prática (e/ou mostrar a necessidade de uma legitimação) que vem sendo desenvolvida em larga escala no Brasil e que tem crescido consideravelmente. Assim, na área da LA, estudos, pesquisas e respectivas divulgações, atuação de seus representantes junto a órgãos representativos como, por exemplo, as Associações de Professores de LE dos diversos estados brasileiros, podem agir no sentido de fomentar alternativas para que estas condições lhes sejam ofertadas.

No último excerto retratado anteriormente, Tuchi reafirma a necessidade de entendimento de “como a criança se desenvolve” e reitera que o lugar para se aprender é, sobretudo, na graduação de Letras e pondera que ambos os conhecimentos – tanto o teórico, quanto o linguístico – andam concomitantemente. A partir da afirmação de Tuchi de que “como estava em sala atuando facilitou para ela”, saliento a importância e carecimento de disciplina que contemple esta aproximação do profissional de LEC com o público, estando ele ainda em pré-serviço, quero dizer, Estágio Curricular Supervisionado específico em anos iniciais. O tema fora discutido em um dos momentos de sessão reflexiva, suscitando algumas sugestões de superação, como mostra o fragmento que segue, em que se salienta a necessidade de oferta de formação contínua, socialização de experiências entre os pares, busca para implantação de oferta regular de disciplina(s) que contemple(m) o ensino de LEC, ampliação da carga horária em disciplinas específicas que lidam com questões didáticas, resumidas pelas docentes como imprescindível, “um repensar” das ações desenvolvidas na Universidade:

**Formação docente e atuação em LEC**

**Fragmento 09: SR4, 06/12/2008**

**Pq** – como vocês não receberam formação adequada durante a graduação para atuarem com LI para crianças, quais sugestões vocês dão para sanar/diminuir esta lacuna deixada na formação inicial?

**Tuchi** – eu penso que a FC, como já está tendo, fazer mais a parte didática mesmo, troca de experiências, jogos, até, de repente montar uma referência, uma apostila ou livro, não pra seguir só aquilo, mas dá uma ajuda

**Verdade** – penso que já na academia teria que ter uma disciplina que voltasse pra isso, porque hoje o inglês para crianças é uma realidade e não é só no município, por exemplo, o professor que dá aula de inglês para as minhas crianças não é de escola municipal ou estadual, então, no curso de idiomas têm professores que saem da

universidade e vão trabalhar com crianças e esse professor também precisa, qualquer professor, depois que termina a graduação, trabalhar numa escola particular ou de idiomas, então ele precisa sair de lá com base para trabalhar com crianças, porque cada dia que passa tem mais crianças aprendendo inglês

**Coralina** – e se faz bem com criança pequena, faz bem para o adulto e para o adolescente

**Verdade** – a universidade tem que repensar porque já é uma necessidade, não podemos ficar com aquele currículo ultrapassado, nós estamos no século XXI então eles têm que adequar o currículo

**Coralina** – se estão baseados na lei, de ofertar só no sexto ano, só vamos derrubar mediante mostra do trabalho

**Verdade** – quem garante que o graduado vai trabalhar só na escola estadual

**Nati** – tem que ter essa disciplina para atuar com criança e fazer o estágio em anos iniciais para ver a realidade

**Pq** – o que deveria contemplar essa disciplina que vocês estão sugerindo que se crie na graduação de Letras?

**Tuchi** – tem que ter mais Psicologia, sobre a formação da criança, as pessoas não estão preparadas para entender o aluno sua formação e a didática também

**Verdade** – uma carga horária maior, uma disciplina de Psicologia e uma de Didática não são suficientes, o que me ajudou foi o Magistério, porque lá nós tínhamos muita Didática e na graduação tivemos pouco, do sexto ao nono anos muitos alunos não gostam de LI e muitos professores desistem, talvez porque não saibam lidar com esses novos alunos, com o mundo que estamos vivendo em que tudo mudou, a Universidade tem que repensar.

Conforme Santos (2005) e Rocha (2006) diagnosticaram, o que se tem ainda são ações isoladas. Um exemplo de ação isolada e tentativa de superação das limitações encontradas no cotidiano escolar, embora ainda não contemplando a área em questão especificamente, é apresentado por Nati, que, por estar trabalhando com “crianças e perceber que precisava de uma formação para conhecer melhor o aluno”, buscou especializar-se em Psicopedagogia. Contudo, ainda que esta ação lhe tenha ofertado embasamento teórico “para conhecer o aluno”, continua uma lacuna quanto ao desenvolvimento de metodologias razoáveis que corroborem a efetivação do ensino a esta clientela específica. Outra ação é o próprio desenvolvimento do Projeto NEPALI, que também é mais bem discutido neste estudo na subseção 3.2.2.1. Entretanto, se a própria Universidade não buscar rever o currículo “ultrapassado” para melhor embasar os acadêmicos, as dificuldades não só continuarão, bem como aumentarão, pois as mudanças na sociedade acontecem rapidamente e requerem indivíduos aptos para nela interagir satisfatoriamente. Verdade descortina, também, a questão de que nem os professores de escolas de idiomas e privadas, ao contrário do que se ouve, são devidamente formados para atuarem com crianças.

Ainda consoante Pimenta e Ghedin (2005), a compreensão dos conteúdos e da própria atuação profissional consoante fundamentação teórica consistente capacita o docente para intervir e transformar. Esta intervenção é notada em vários momentos da pesquisa, quer seja quando as docentes não se calam diante das dificuldades por elas encontradas, quer seja quando buscam, ainda que dentro de suas limitações, saná-las. Trata-se, pois, de busca de um professor com perfil de agente de mudanças, como mostra o próximo fragmento:

**O professor como agente de mudanças mediante estudos e ações individuais e coletivas**

**Fragmento 10: SR2, 11/07/2008**

**Pq** – e como ele pode ser esse agente de mudanças?

**Verdade** – justamente por isso, conhecer a criança é ser agente de transformações, é um grande desafio pra nós,



essas crianças que vêm desestruturadas de casa, que possam aprender e fazer sentido na vida dela

**Pq** – agora, como é possível conhecer como as crianças pensam e aprendem?

**Tuchi** – ouvindo elas e não tratar elas como adultos

**Pq** – dá pra dizer que isso se aprende também lendo algumas teorias?

**Tuchi** – com certeza

**Pq** – e isso vocês aprenderam na graduação, pós, ou leram alguma coisa sobre?

**Nati** – eu não

**Tuchi** – assim, no curso de Letras eu só tive um semestre de Psicologia e Filosofia, já quando eu comecei a fazer Pedagogia, na Pedagogia que eu li mais sobre esses teóricos, mas de Letras foi bem precário MESMO

**Coralina** – mas é muito superficial, não é assim aprofundado, e muito menos trabalhado assim, como uma criança de cinco anos pensa e como um adolescente de catorze anos pensa

**Nati** – não fomos preparados pra trabalhar com crianças, nossa formação foi pra trabalhar do sexto ao nono anos e EM e foi superficial, então o que tá acontecendo, o que a gente tá trabalhando, tá pondo em prática, é o que a gente buscou depois de nossa formação, porque lá na graduação nada disso foi passado

**Verdade** – na minha eu já tive sim, alguns teóricos, foram poucos, porque quando a gente tá na graduação recebe informações de todos os lados, todo professor leva teoria na sala de aula, então você acaba filtrando tudo, vai pegando primeiro urgência urgentíssima (risos), vai selecionando algumas coisas, às vezes eu pego uma coisa e digo parece que já vi isso em algum lugar, mas não sei quem é o autor, até porque eu me dediquei mais no meu projeto que não era de LI no momento, então eu vou dizer que não foi oferecido para crianças

**Coralina** – mas você não vê a necessidade de sentar e discutir e aprofundar esse tipo de informação?

**Verdade** – como?

**Coralina** – porque só ler eu posso saber pra mim, mas em que isso vai interferir em todo o processo?

**Verdade** – porque daí o professor, com a teoria, ele faz a prática né, e nesses encontros de formação é onde a gente tem essa teoria junto com a prática que é o que ajuda bastante

**Tuchi** – você percebe que tem uma dificuldade e o outro também tem, e assim, um ajuda o outro e isso é interessante, é muito importante, tá me ajudando muito esses encontros, NOSSA

Vê-se, no início do fragmento relatado, uma preocupação muito grande, por parte das docentes, em buscar compreender questões relacionadas especificamente à criança. Na sequência, elas próprias pontuam que reconhecer esta deficiência não é suficiente para que seja superada. Nati pondera que isso pode ser feito por meio de buscas, que podem acontecer de forma individual e coletiva. Ao afirmar que “todo professor leva teoria na sala de aula”, Verdade reconhece que o fazer pedagógico não é baseado unicamente no senso comum. Suas afirmações corroboram com o que Almeida Filho (2006, p. 11) chama de “abordagem de ensinar”, em que os conhecimentos do docente, formados por suas crenças, pressupostos e convicções, norteiam a prática pedagógica.

Acompanhando pressupostos defendidos por importantes estudiosos da LA (Dutra e Mello, 2004, Farias *et al*, 2008, Magalhães e Fidalgo, 2008, Gimenez, 2008, Vieira-Abrahão 2007, para citar apenas alguns), na reflexão desencadeada por Coralina e Tuchi, apontam a relevância do trabalho coletivo, reconhecido como oportunidade de crescimento profissional e superação de dificuldades, bem como compreensão de que estas não são exclusivas da realidade do contexto micro de sua escola, mas sim, que abrangem um contexto maior. De fato, estudos recentes mostram que a pesquisa colaborativa apresenta-se como instrumento auxiliador na compreensão do processo de formação e na abordagem adotada pelo professor em sala, buscando mudanças de postura meramente reprodutiva para uma reflexiva. Fica

evidente, também, que diferentes instituições abordam a formação em seus diversos âmbitos de forma diferenciada, no entanto, em qualquer uma delas, há, segundo as participantes, aspectos a serem revistos e melhorados.

Até aqui discorri acerca da formação teórica e implicações para a prática e pudemos perceber sua íntima relação, conforme assegura Analu, de que é necessário “ter a teoria e a prática juntas, não adianta só ter a teoria e não ter a prática, ou ter a prática e não ter a teoria” (SR2, 11/07/2008). Também arrazoei que fundamentação pertinente para atuação com LEC é encontrada em literaturas que abrangem concepções mais amplas acerca da educação, geralmente discutidas no antigo Magistério e na Pedagogia, mas que pode ser inclusa, mediante oferta de novas disciplinas, ou aprofundar/rever aquelas que já são ofertadas nos cursos de Letras, ou, ainda, por meio de FC ou complementar e outras ações. Ainda sobre a formação, especialmente a FI, apresento alguns apontamentos e considerações sobre a metodologia usada por professores formadores e como ela influencia na prática em sala.

### **3.2.1.3 Formação metodológica e seus reflexos na ação pedagógica**

Para subsidiar a discussão nesta subseção, servem de apoio os registros oriundos especialmente das entrevistas, mas também são indispensáveis juízos desencadeados nas sessões reflexivas e ponderações anotadas no diário a partir da observação participante. Os dados revelam haver uma relação muito estreita entre a metodologia usada pelo professor, seu relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, o sentimento nutrido pela disciplina. No dizer de Coralina, por exemplo, fica clara a relação entre teoria e prática, em que caracteriza o docente como transmissor de conhecimentos e assevera que ele só pode desenvolver com seus educandos aquilo que conhece. Daí a importância de uma formação consistente, em todos os âmbitos. Mostram também que diferentes metodologias circulam no meio acadêmico, entretanto, há um consenso entre as professoras de que, no curso de graduação que frequentaram, as formadoras procuravam trabalhar leitura, pronúncia e interpretação, mas priorizava-se o desenvolvimento da habilidade escrita. A presença prolongada de um mesmo professor na disciplina (mais de um semestre) e “cobrança” para execução das atividades são apontadas como aspectos positivos para possível identificação com o professor e a disciplina.

(37) Cada uma tinha uma metodologia diferente, a maioria delas trabalhava um pouco de pronúncia, um pouco de leitura e MUITA escrita, parece que era o conhecimento que elas tinham, geralmente o professor passa o conhecimento que tem, então se tem pouco conhecimento na área da pronúncia não vai se expor na pronúncia, vai ficar com o freio puxado, eu

tinha preferência mais pra escrita, e quando chegava pra fazer pronúncia, geralmente era teste de leitura e aí gelava, puxa, fazer um teste de leitura que significa ler para todos ouvirem /.../ na maioria das vezes, os conteúdos não eram ensinados soltos, estavam atrelados a um texto e um contexto, nem sempre bem explorado e seguia o livro didático. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

(38) Trabalhávamos músicas, coisas de Che Guevara, poesias dos países vizinhos que falam a língua espanhola da América do Sul, jornais, fazer síntese, análise de reportagens essas coisas assim. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

Como já mencionei em outros momentos, na discussão concernente às metodologias de ensino, o foco continua sendo a habilidade oral, ou melhor, a ausência do desenvolvimento desta habilidade. Todavia, as práticas de desenvolvimento oral desencadeadas na graduação não foram aquelas entendidas consoante Pinter (2006) e Phillips (2003), por exemplo, já que não havia preocupação com o uso da linguagem de forma significativa, mas sim, com treino, muitas vezes mecânico, de estruturas e vocabulários isolados, conforme Analu destaca:

(39) Mais de repetição, de treino, e as outras professoras, assim, foi pouco tempo com elas, de convivência no curso e assim, parece que não tinha aquela ENTONAÇÃO, aquele jeito de trabalhar com você, que te chamava a atenção assim, até na voz, assim, tudo era diferente, tinha diferença de pronúncia entre uma e outra. **(Analu, E2, 09/07/2008)**

Percebo, nestes dois últimos excertos de entrevistas com Verdade e Analu, formações e pensamentos díspares. Isso é possível de ser evidenciado, também, em suas práticas em sala de aula. No excerto de Verdade, exposto acima, ela argumenta que há a necessidade do desenvolvimento holístico, integrando oralidade e escrita e faz importante afirmação de que “aprendeu a gostar da parte oral” em um curso, o que me leva a crer que na FI isso não lhe foi proporcionado. Das onze aulas observadas desta professora, ficou evidente esta preocupação e um entendimento de que a oralidade não é desenvolvida se não for trabalhada de forma significativa mediante uso efetivo. Em muitos momentos ela aproveitava e usava a língua-alvo, inclusive com alunos do primeiro ano, que se mostravam conhecedores do que falavam em LI, como mostra parte de uma aula que descrevo abaixo:

**Metodologia: desenvolvimento da oralidade como sinônimo de uso da língua**

**Situação 11: Aula da professora Verdade – Escola “Sonho”**

26ª OBSERVAÇÃO GERAL / 4ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 24/04/2008 (quinta-feira) HORÁRIO: 15 às 16 h ANO: 1º ano B

ALUNOS MATRICULADOS: 18 ALUNOS PRESENTES: 17 (5 meninos e 12 meninas)

**Desenvolvimento da aula:** A professora aguarda todos se assentarem e diz:

**P – *Pay attention, please!* Hoje nós vamos pintar um desenho de um personagem, pois esta semana comemoramos o seu dia. É o Indian’s Day. O dia do índio.**

/.../

Toda vez que a chamam de professora ou Verdade, ela os incentiva para chamá-la de *teacher*. Os comandos e expressões são sempre verbalizados em LI.

/.../

As crianças cantam as músicas que já conhecem, enquanto trabalham na atividade. De repente a ação de uma menina chama a atenção: um dos meninos está em pé, bem a sua frente, quando enfaticamente diz:

**A – Sit down!**

Percebi que a aluna sabia o que estava falando. Talvez isso aconteça pelo fato de a professora sempre procurar usar a língua-alvo durante as aulas e também estimulá-los a usá-la.

**P – Quem já terminou, por favor, ajude a teacher recolher os papéis do chão.**

Alguns a auxiliam. Conforme vão terminando, penduram o trabalho no varal e recolhem os materiais.

Na SR2 (11/07/2008), Verdade conclui que isso é sinônimo de aprendizagem, que se revela não só em grandes realizações, mas naquelas que vão se alicerçando dia-a-dia e vão sendo construídas e colocadas em prática pelas crianças ao longo do ano letivo e com o passar dos anos. Entretanto, saliento que para que isso ocorra, as crianças precisam ser desafiadas e é papel do professor provê-los de *input* e situações para que possam efetivamente usar a língua. Já no caso de Analu, cuja formação fora pautada mais em treinos e repetições, observo que em suas aulas, ela mantém a mesma postura daquela adotada por suas professoras-formadoras, conforme seus relatos, já que usa espontaneamente LI com pouca frequência em sala, embora alguns avanços tenham sido diagnosticados ao longo das aulas observadas, conforme mostro na descrição e análise da aula que segue:

**Metodologia: oralidade como sinônimo de treino**

**Situação 12: Aula da professora Analu – Escola “Felicidade”**

39ª OBSERVAÇÃO GERAL / 7ª OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

DATA: 16/06/2008 (segunda-feira) HORÁRIO: 7 às 8 h ANO: 1º ano A

ALUNOS MATRICULADOS: 19 ALUNOS PRESENTES: 16 (11 meninos e 5 meninas)

**Desenvolvimento da aula:** Entramos juntas. A professora os cumprimenta dizendo *good morning*. Eles respondem e fazem oração. Na sequência, entrega os cadernos e diz que aprenderão o nome das frutas.

**A1 – Eu sei *orange* e *apple*.**

**P – Vamos ver outras.**

A professora pergunta em LP qual a fruta que cada aluno mais gosta. Cada um menciona sua fruta favorita em LP (banana, maçã, laranja, mamão, melancia, pêra, dentre outras). Apenas um aluno diz *orange*.

**P – Agora vamos ver as frutas que vocês falaram em LI. Vou colocar no quadro e vocês copiam.**

\_\_\_\_\_, 16 DE JUNE DE 2008.

FRUITS – FRUTAS

ORANGE – LARANJA BANANA – BANANA APPLE – MAÇÃ WATERMELON – MELANCIA

Enquanto os alunos copiam, Analu anda entre as carteiras olhando os cadernos e os incentivando para que copiem. Os alunos, por sua vez, se mantêm quietos em suas carteiras. Muitos estão sonolentos. Após terem copiado, a professora os convida para repetirem o nome das frutas em LI. Todos repetem três vezes cada fruta.

**P – Agora vamos fazer o desenho das frutas.**

Desenha-as na lousa e questiona sobre as cores. Respondem em LI (*orange, yellow, red e green*).



Faltando cerca de 10 minutos para o término da aula, Analu circula entre as carteiras para vistar os cadernos. Aqueles que já terminaram entregam o caderno para ela o guardar no armário.

**P – Para a chamada vocês vão responder como nome de uma fruta em inglês.**

A professora não consegue a atenção dos alunos que estão agitados e conversam entre si. Poucos respondem à chamada e quando o fazem mencionam o nome da fruta em LP e Analu o repete em LI. Após a chamada a professora se despede e sai da sala, pois a aula já acabara.

Notei que a aula seguiu os moldes tradicionais de cópia e treino de vocabulário, ainda que seja com os alunos do primeiro ano, contrariando o que temos discutido exaustivamente na FC. A mecanicidade foi mantida; no entanto, Analu apresenta um avanço, ao lançar mão do questionamento, ainda que em LP, acerca das preferências de cada um, no intuito de motivá-los para a apresentação do conteúdo proposto para a aula. As crianças perdem muito tempo copiando e ficam totalmente apáticas, sem entusiasmo para participarem, criarem e se envolverem. Até mesmo na atividade de desenho, em que os alunos poderiam ilustrar livremente, conforme cada um concebe as frutas, a professora passa um modelo na lousa para que possa ser copiado por eles. Não há uso espontâneo de LI nem por parte da professora, nem dos alunos. A orientação de Analu em responder a chamada usando o nome de uma fruta em LI mais me pareceu forma de tentar chamar a atenção das crianças, o que não aconteceu.

No âmbito da formação metodológica ofertada às docentes, realmente nenhuma base lhes foi proposta na FI, no sentido de subsidiar suas ações com alunos de anos iniciais do EF. Uma análise detalhada dos depoimentos das professoras aponta para ênfase exacerbada em atividades que priorizam o desenvolvimento da escrita, o que acaba sendo complicado, no caso da clientela em questão, que ainda está em contatos iniciais com esta modalidade de linguagem em sua própria LM. Analu, por exemplo, reconhece que seu fazer pedagógico com os pequenos precisa ser diferente, afirma estar buscando mudanças em sua prática e que estas já se fazem presentes em alguns momentos, conforme pondera:

(40) Na minha cabeça tinha que trabalhar só com adultos, aí tive que procurar meios pra trabalhar com crianças, porque o que aprendi lá é diferente /.../ fui em busca, procurei, a escola também é uma escola que tem o material que você precisa, pode procurar que eles correm atrás, facilitam seu trabalho, tem bastante materiais diversos /.../ a escrita não tinha muita dificuldade, tinha mais na parte oral, na pronúncia, hoje ainda tenho algumas dificuldades, não sei tudo mas já superei bastante. (**Analu, E2, 09/07/2008**)

Entretanto, as professoras demonstram um imenso desejo de não repetir com seus alunos posturas adotadas por seus professores-formadores da graduação que, segundo elas, não contribuíram para uma boa base metodológica. Nisso enquadra-se a falta de sequência na exposição dos conteúdos, a ausência de diversidade de materiais e atividades, a ênfase em treinos mecânicos de escrita e pronúncia e a falta de contato com situações reais de ensino, ou ainda, a problematização da prática vivenciada nos momentos de estágio. Para a maioria das professoras, na graduação houve muita dedicação às teorias (embora pareça contraditório, pois, como discutido anteriormente, argumentam não terem recebido formação teórica suficiente, talvez pelo fato da mesma ser trabalhada separada da prática) e negligência de

discussão de como desenvolver suas aulas, escolher técnicas, materiais, atividades etc. Ao ser questionada sobre como aprendeu a ensinar da forma como ensina as crianças, Nati diz que “foi no dia-a-dia, sei lá, na sala de aula mesmo”. Para ela, as metodologias de ensino usadas em sua formação contribuíram em parte,

(41) porque eu acho que quando a gente trabalha, que nem agora, a formação que tá tendo, acho que se fosse hoje, aprenderia melhor, fazer a atividade, confeccionar e depois ser trabalhado tudo de uma vez só, do que do tipo “tá aqui, faça”, parece que faz por obrigação. (Nati, E4, 15/08/2008)

O depoimento de Nati sugere que para alcançar bons resultados com o ensino de LI para crianças, a proposta metodológica necessita contemplar atividades prazerosas, a serem desenvolvidas no coletivo. Com base em Cameron (2001), Pinter (2006), compreendo a expressão “trabalhado tudo de uma vez”, uma tentativa de Nati de conceber a aprendizagem de forma que as habilidades sejam desenvolvidas simultaneamente, num envolvimento total do aluno, não só com a atividade proposta, mas que esta também leve em consideração o contexto que o circunda. Ela assevera, ainda, que as mudanças que tem notado nas práticas desenvolvidas por ela e as colegas que trabalham com LI para crianças são provenientes da troca de experiências, de atividades, o que tem evitado “ficar sempre na mesma”. Entendem que diferentes clientela carecem de atividades diferenciadas e que, no caso de crianças pequenas, devem ser ofertadas, preferencialmente, atividades orais, jogos, brincadeiras e músicas, embora reconheçam que nem sempre sabem lidar com este tipo de atividades. Já Tuchi, cuja FI parece ter sido ligeiramente diferente das demais, argumenta que, durante a graduação, as professoras-formadoras procuravam mostrar como as atividades práticas trazidas em sala poderiam ser usadas depois, no desenvolvimento do estágio, apontando ter havido relação entre formação e prática, tanto que Tuchi alega “tentar trazer para a prática o que aprendeu”, já que “era tudo mais contextualizado, não me lembro de ter listas de vocabulários não, mas tinha o dicionário para pesquisar” (E5, 29/09/2008).

Novamente, percebo que as docentes internalizam os pressupostos discutidos durante a FC, mas estes ainda não se concretizam efetivamente em suas práticas diárias. Assim o fazem porque refletem a forma que foram ensinadas ou acreditam e somente no desenvolvimento da competência profissional, a partir de exercício reflexivo contínuo é que obterão maior capacidade de mobilização, avaliação e intervenção, desencadeando mudanças em sua abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 12). Certamente, o contato com diferentes colegas de diferentes contextos tem contribuído no processo e propiciado o desenvolvimento profissional, especialmente nesta área tão carente, de ensino de LI para

crianças, em que tem se construído caminhos, sobretudo a partir de tentativas marcadas por erro/acerto. Os acertos servem de sugestão para os colegas e os erros contribuem para novas reflexões e busca de superação. Desta forma, com base nos estudos que norteiam este trabalho (Dutra e Mello, 2004, Gimenez, 2008, Vieira-Abrahão 2007, para citar alguns), julgo não haver, por parte da maioria das docentes investigadas, mera reprodução não-situada e reconhecimento como normal a dificuldade de transposição de abordagens. Quando questionadas se sabem ensinar LI para crianças, as professoras respondem:

(42) Olha, às vezes penso que poderia ser melhor, porque até com sucata se consegue estar trabalhando, desenvolvendo atividades, mas o tempo é curto, acaba passando pra atividade seguinte e deixando aquilo que acha que poderia ter melhorado, a gente tenta mudar metodologias, mas nem sempre na maneira que pensa de agir, tem sala que você consegue, mas tem outras que não vai pra frente, então acaba mudando na hora, por que é um aluno que está atrapalhando, ou é alguém que chega pra dar recado, aí acaba mudando a metodologia /.../ as melhorias que almejo é fazer com que saiam falando LI, mas eu mesma tenho dificuldade oral. **(Nati, E4, 15/08/2008)**

(43) Sei um pouco, mas quero saber mais para poder ensinar melhor, usar outros recursos, depende primeiro de vontade, querer ensinar, gostar e isso tenho, e muito estudo e isso estou disposta a fazer, só que às vezes vejo que começo a preparar jogos e não me sobra mais tempo pra fazer mais fluência, agilidade, dinamismo, leituras, teoria também. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

(44) Penso que sim, pelo menos estou tentando (risos), percebo que aprendi e sei ensinar vendo o resultado, quando eles vêm falando palavras, quando desenvolvo uma atividade e eles têm compreensão e conseguem fazer, percebo quando não consigo alcançar o objetivo. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

Nati argumenta que muitos elementos interferem no desenvolvimento das aulas e que acabam impelindo para mudanças na metodologia. Um deles está relacionado ao tempo da aula, que é muito curto (cerca de 50 minutos), outro na heterogeneidade das turmas e do perfil de cada criança. Forças externas à sala também são mencionadas por esta professora, visto que até mesmo simples recados a serem passados aos alunos interferem no desenvolvimento da aula. Certamente, além dos aspectos diretamente relacionados à formação docente, estes elementos precisam ser considerados no desenvolvimento das aulas. A questão do tempo tem sido, indiscutivelmente, sério agravante no processo de ensino-aprendizagem de LI em todos os níveis. Cinquenta minutos semanais, aliás, menos que isso, como denuncia Nati e estudos já realizados (SANTOS, 2005), pois muitas vezes “escolhe-se” esta aula para transmitir avisos, fazer recuperações de outras disciplinas etc, dada a característica de disciplina supérflua/desnecessária que ainda predomina na maioria das escolas. No que concerne à heterogeneidade, além das diferenças comuns (idade, contextos, dentre outras), as docentes

lidam com o recebimento constante de novos alunos, provenientes da rede estadual de ensino ou de outros municípios onde a LI não é ofertada, o que acaba impelindo-as a retomadas constantes de conteúdos, impedindo-as, desta forma, de progredirem satisfatoriamente na construção de novos conhecimentos.

Já no excerto de Coralina, vê-se uma preocupação com a diversificação de recursos a serem usados/explorados em sala. Para ela, os jogos são uma saída, no entanto, reclama que a confecção destes lhe toma muito tempo, que, segundo ela, poderia ser usado para aprimoramento de sua fluência e busca de novas leituras. As condições de trabalho das professoras estão longe de serem as ideais. O número excessivo de turmas e alunos e a falta de materiais didáticos têm prejudicado sobremaneira o alcance de bons resultados. Concordo com Coralina de que, se melhores condições de trabalho lhes fossem ofertadas, mais tempo teriam para dedicarem-se aos estudos e aperfeiçoamento da proficiência oral, tão aspirada por todas, e aos aspectos teórico-metodológicos que envolvem o fazer docente.

Tuchi, por sua vez, relaciona a metodologia com a definição e a busca de alcance de objetivos. Concordando com Scott e Ytreberg (1990) acerca da necessidade de conhecimento de teorias sobre o desenvolvimento da criança e de ensino-aprendizagem, a professora pondera acerca da necessidade de atividades condizentes com a faixa etária e nível de desenvolvimento dos aprendizes para que as compreendam e as executem, alcançando, conseqüentemente, os objetivos traçados inicialmente. Outra característica marcante no depoimento das professoras é a necessidade de flexibilidade no desenvolvimento das propostas, conforme defende Phillips (2003), o que foi percebido durante as aulas observadas, já que, por diversas vezes, após as ministrarem, as professoras confirmaram mudança daquilo que haviam preparado anteriormente, ou, ainda, isso foi possível verificar após análise comparativa entre as aulas observadas e o plano de aula das professoras, descrito em seus cadernos de planejamento.

De qualquer forma, a metodologia usada pelo professor em sala de aula precisa, de acordo com Verdade, “cativar os alunos, ter bastante amizade com eles, usar a linguagem deles, isso aí faz com que você o traga pro lado da disciplina que você tá atuando” (E1, 06/07/2008). Ainda de acordo com Coralina (E3, 10/07/2008), ensinar “depende primeiro de vontade, querer ensinar, gostar” e isso ela afirma que tem. Conforme já discuti em seção anterior, as docentes defendem uma visão de aprendizagem bastante alicerçada no foco afetivo.

Para Tudor (2001), se professores e, conseqüentemente, alunos, mostrarem-se predispostos a língua ou ao processo de ensino-aprendizagem, as chances de um aprendizado



produtivo ser alcançado aumentam, ainda que não haja as melhores condições de trabalho ou sejam usadas as melhores metodologias. Embora acredite que estas últimas não possam ser ignoradas, concordo com o autor de que o fator afetivo pode ser usado como forte aliado no processo, como diagnostiquei em sala em vários momentos, contribuindo para sensibilizar o aluno para a aprendizagem da LI. Este fator leva em conta ainda a dimensão social dos indivíduos e a necessidade de se engajarem mutuamente nas relações cotidianas. Na sala de aula isso pode ser obtido por meio de oferta de atividades que priorizem o trabalho em grupos e a construção coletiva, que favorecem inclusive a compreensão do outro e do caráter pluricultural da sociedade. Esta afirmação nos remete à importância da formação sociocultural, que trato na sequência.

#### **3.2.1.4 Ensino contextualizado: características sociais e culturais dos aprendizes**

Por fim, mas não menos importante, aponto para a necessidade de atenção aos aspectos relacionados ao contexto. Se isto for observado já na FI, mais fácil será para que os próprios professores consigam agir de maneira semelhante quando estão em sala de aula. Dentre os aspectos mencionados, a partir do uso dos diferentes instrumentos de coleta de dados, especialmente nas entrevistas, os mais recorrentes dizem respeito à influência da família, escola, sociedade, características pessoais, emocionais etc.

Discussões das relações entre educação e cultura(s) não são novas, já que, atravessam toda a reflexão sobre a escolarização ao longo dos tempos, mas, nas últimas décadas, vêm adquirindo nova configuração devido ao impacto dos fenômenos e situações de confronto sociocultural suscitados ou reforçadas pela chamada globalização. Diante das diferentes definições do termo cultura, para este estudo, busco amparo nos pressupostos delineados por Kramsch (1998), Hall (2002) e Santos (2008 e 2005) que a veem “como o conhecimento subentendido que as pessoas exteriorizam ao interagirem no contexto em que estão inseridos” (SANTOS, 2005, p. 30). A dinamicidade imbricada nesta definição sugere entendimento de que todo e qualquer indivíduo tem conhecimento, que precisa ser compartilhado mediante interação, sendo a linguagem ferramenta indispensável. Nos pressupostos defendidos por estes autores e ainda em Sacristán (2006, p. 73), fica evidente uma noção de que o contato entre diferentes culturas propicia a desterritorialização dos indivíduos, possibilitando-lhes “acesso ao estranho, de se enriquecer com o estranho, de rever e relativizar o que é próprio, de adquirir novas competências, estímulos que complementam e melhoram a cultura escolar etc”.

Conforme mencionei em seção descrita acima, Nati, Coralina, Verdade e Analu apresentam visão convergente acerca do pouco relacionamento dos conteúdos abordados em sua formação com o que acontecia no contexto extra-acadêmico, já que o ensino era pautado mais em aquisição de estruturas. Analisando seu tempo de acadêmica no curso de Letras, Verdade reconhece que o aluno de hoje em dia tem um perfil diferente daquele de sua época, já que é tido (ou deveria ser) como participante ativo em sala. Fica claro, em sua fala, que aquela visão de professor detentor do conhecimento e aluno como mero receptor já não condiz mais com o perfil de docentes e discentes que a contemporaneidade requer (PIMENTA e GHEDIN, 2005, LIBÂNEO, 2006). Ademais, o que não é da vivência do aluno, não lhe é interessante. Para ela

(45) ... o conteúdo não pode ser separado daquilo que você vivencia, porque fica desinteressante, agora quando a gente é acadêmico não tem nem o que optar, se é interessante ou não, tem que se virar, mas na sala de aula se você oferece alguma coisa que não é de interesse do aluno, hoje em dia não é mais pacato e fica esperando as coisas acontecerem. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

Discordo de Verdade, no entanto, quando afirma que na graduação “não tem o que optar”, quanto aos conteúdos e metodologias. Sua afirmação aponta para o fato de que o aluno de outrora, receptor passivo, não era tão questionador como o da contemporaneidade. Se tivessem lhes sido dadas condições e oportunidades de se expressarem, possivelmente os resultados em suas práticas em sala de aula atualmente seriam outros e melhores, em consonância com aquilo que a sociedade almeja. Já para Coralina, faltou em sua formação orientação para pesquisas socioculturais e isto ela têm buscado para orientar os alunos que já possuem acesso a diferentes materiais e meios eletrônicos, pois acredita que isso pode contribuir para o desenvolvimento de suas aulas (Q1, 21/02/2008). Percebe-se, no entanto, no caso de Tuchi, uma formação diferenciada. Quando cursava Letras, morava em uma cidade que faz divisa com a Argentina e, embora não tivesse contato com falantes nativos de espanhol, sempre ouvia rádio e televisão nesta língua, o que a faz acreditar que esta proximidade tenha contribuído para que desenvolvesse fluência na língua espanhola. De fato, a exposição à língua-alvo o maior tempo possível auxilia no processo de aprendizagem, bem como na formação cultural dos alunos. Para ela, influencia “mas é para o lado bom, percebo nas crianças, trabalhando a LI, em português eles vão falando as palavrinhas, então ajuda até na alfabetização, a escola tem benefícios, porque ele vai relacionando a questão da cultura dele com o que ele aprende” (E5, 29/09/2008).

Consoante a presença da LI no cenário mundial, interessou-me saber das professoras participantes o que pensam sobre o tema e a possibilidade deste idioma influenciar a formação cultural delas próprias e de seus alunos. A este respeito, ecoando princípios defendidos por Rocha (2008), de que a LI apresenta-se como ferramenta transcultural que possibilita integração do indivíduo no mundo plurilíngue e pluricultural, as professoras são unânimes ao afirmarem que a ‘simples’ presença desta língua no cotidiano, inicialmente no extraescolar e, posteriormente, no escolar, acaba influenciando o desenvolvimento cultural das pessoas. Assim argumenta Nati:

(46) Só vem a somar, bom, eu penso assim, hoje, vivemos num mundo globalizado e essa globalização está presente desde a escola até a empresa, então se eu tenho a LI desde criança ela tá contribuindo pra que essa criança consiga se desenvolver melhor na formação de Internet, de Universidade, lá no trabalho futuro dela. **(Nati, E4, 15/08/2008)**

Os dados apontam para um entendimento do caráter polissêmico requerido à prática educacional (no caso em questão, o ensino de LI) que a toma como meio de transformação da sociedade. Isso implica reconhecer que vivemos em um mundo multicultural em que coexistem diferentes pontos de vista, interpretações, atitudes, provenientes de diferentes legados culturais e que pressupõe uma posição de respeito à diversidade e rejeição a todo preconceito. Argumentos usados por Verdade, por exemplo, de que o conhecimento da LI “amplia horizontes” encontram apoio em Santos (2005) e em Burbules e Torres (2004) ao asseverarem que, em uma perspectiva teórica, no que diz respeito ao nível cultural, não faz sentido lutar contra o ensino e o aprendizado de diversas línguas e que o desenvolvimento de proficiência em mais de uma língua facilita a comunicação interpessoal, acadêmica e social, expande horizontes intelectuais e encoraja a apreciação e a tolerância de culturas diferentes. Diante dessas afirmações, não dá mais para a escola ‘fechar os olhos’ e privar-se de cumprir seu objetivo, embora em termos políticos, ainda se observem limitações sobre a formação de políticas educacionais que corroborem o desenvolvimento do perfil dos sujeitos requeridos pelas demandas internas e externas.

Assim, para compreender a oferta de LI para crianças, alinho-me, pois, aos autores que compreendem o mundo como multi/pluricultural (Rocha, 2008, Sacristán, 2006, para citar alguns), no sentido de compreendê-la como um processo que reconhece o direito à diferença, mas que também propicia minimização de desigualdades sociais, e concebê-la como possibilidade de promoção de “relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2003, p. 148). Especialmente no que

concerne à LI, cuja difusão é vista de maneira diferenciada entre estudiosos, suponho que uma proposta nestes moldes não deva ignorar as relações de poder sociais e interpessoais. Pelo contrário, a não oferta de LI, colabora, segundo Analu, para que as desigualdades aumentem, uma vez que o indivíduo “fica para trás”.

Se Verdade, Nati e Analu analisam a importância da LI em termos relacionados mais a igualdade de oportunidades e interação com outras culturas, Coralina por sua vez, na primeira parte do excerto que segue, novamente nos remete ao uso da linguagem que, segundo ela, pode ser desenvolvido mediante contato mais efetivo, alegando, inclusive, que isso provoca boa receptividade por parte do aluno, despertando a curiosidade para “aprendizagem futura”. Deste ponto do excerto em diante, percebe-se que Coralina direciona o foco de sua análise para outra direção. Ao trazer a figura dos pais e a importância que estes têm atribuído à LI, inclusive tendo oportunidade de entrar em contato com ela, ainda que tardiamente, já que quando estudaram esta não lhes foi oferecida, a professora parece mostrar como as mudanças efetuadas no ensino, em especial a oferta desta língua já em anos iniciais, têm sido benéficas, especialmente na compreensão da diversidade cultural que nos cerca. Até os de mais idade, chamados carinhosamente de “vovozinhos” por Coralina, já se deram conta da “necessidade” de se conhecer mais de uma língua e, conseqüentemente, os aspectos culturais veiculados por meio dela, uma vez que a linguagem humana é um produto da cultura.

(47) ... quanto mais ele começar aprender, mais chance ele tem de desenvolver uma boa linguagem e uma boa receptividade, mais curiosidade, ele vai ter mais fluência, vai ter mais habilidades, porque hoje eu vejo muito assim, a dificuldade que tem um aluno do nono ano e a dificuldade de um aluno de sexto ano, eu comparo muito isso, que os do sexto ano não têm receio em escrever, escrevem textos, produzem, e o nono já pensa assim, “puxa, mas eu posso errar, então não vou fazer, é melhor eu não fazer, do que eu errar e não fazer certo”, então essa preocupação criança pequena não tem, eles vão falando, vão repetindo, e vão aprendendo de uma forma tão dinâmica, tão gostosa, que eles vão abrindo os caminhos pra essa curiosidade, pra essa futura aprendizagem, os pais já estão aprendendo inglês, dão muito apoio, muitos pais terminam o segundo grau, porque eles não tinham feito da adolescência, aí eles têm inglês também e eles ficam assim com o queixo caído de tanta diversidade cultural e da riqueza e abrangência do inglês, eu trabalhei também com um grupo EJA à noite e eu vi assim como os vovozinhos diziam “professora, eu nunca vi inglês na minha vida, mas eu quero aprender”, então um dia eu fiz eles observarem, quando eles fossem pro trabalho, quanto tinha de placas e cartazes com palavras estrangeiras, no aspecto visual, nas ruas, nos alimentos em casa, e eles voltaram pra sala de aula contando muita coisa, então veio a necessidade, hoje criança, adulto, vêem essa necessidade, o aspecto cultural da língua está dentro de nosso cotidiano. (Coralina, E3, 10/07/2008)

Parece, pois, haver um entendimento entre as docentes de que a oferta de LI em anos iniciais possibilita acesso à cultura do outro. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessário desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que realmente leve em consideração o social e o cultural. Isso significa dizer que cabe ao professor compreender o ensino de línguas nos moldes delineados nesta seção, ou seja, conceber língua e cultura indissociavelmente. Ao que parece, de certa forma, as professoras observadas já vêm fazendo isso, ainda que modestamente. O fato de reconhecerem que, em sua formação, este aspecto tenha lhes passado quase despercebido e que hoje lhes faz falta mostra um grau de reflexão bastante interessante e que, a meu ver, as motiva a buscarem mudanças em sua prática.

Ao longo das subseções da seção 3.2.1, esbocei um mapeamento da formação linguístico-teórico-metodológica-sociocultural das professoras que participam da pesquisa na tentativa de descrever a formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF. Na próxima seção, dedico-me à apresentação e discussão das ideias que pululam entre as docentes acerca da relação (ou não) entre a FC, a experiência profissional e a prática pedagógica.

### **3.2.2 Interface entre formação (inicial e continuada), experiência e fazer pedagógico**

Entendo que ações desenvolvidas na prática estão imbricadas, dialeticamente, à formação docente, e estão sujeitas a serem bem ou mal sucedidas. O que é certo, ou pelo menos deveria ser, é que estas ações visam à transformação da realidade. Isso alude à mudanças, para as quais os professores nem sempre se mostram preparados. Entendo também que práticas educativas bem sucedidas são possíveis mediante atuação competente do docente, instituída a partir da junção do processo contínuo de formação e seus conhecimentos provenientes das experiências vivenciadas no convívio social.

Como mencionei na seção anterior, as participantes são unânimes em dizer que a FI deixou lacunas. No entanto, também são unânimes ao entenderem a formação como um processo não linear, sempre em construção, conforme discuti na seção 1.3. Olhando atentamente para os dados, pude inferir que, para elas, FI, FC, experiência e o fazer pedagógico são elementos marcantes em sua vida profissional, que se relacionam de forma interdependente. Além de considerar as especializações cursadas pelas docentes um tipo de FC que buscaram para ‘sanar’ lacunas da FI ou aprimorar os conhecimentos lá construídos, conforme já comentado em outras seções, concentro meus esforços agora na análise, sobretudo, em duas fontes vivenciadas no decorrer do ano letivo em que a coleta de dados

aconteceu, a saber, a participação das docentes no Projeto NEPALI e nos encontros XI EPI e VI Colóquio de Letras, como descritos no capítulo da metodologia.

### 3.2.2.1 Compreendendo a importância da formação contínua na vida profissional docente

Considerando os dados já apresentados e discutidos até o momento, para abarcar considerações sobre a FC, nesta subseção, trago ainda dados procedentes do primeiro questionário realizado com as docentes, entrevistas, relatórios do projeto NEPALI, sessões reflexivas e *logs*. É pertinente iniciar apresentando o conceito de FC mencionado pelas participantes ao serem questionadas no início da coleta de dados, quando ainda respondiam ao primeiro questionário que, posteriormente, me auxiliaria para a seleção dos participantes do contexto micro. Neste sentido, para elas FC é:

(48) Aquela que fazemos para sanar nossas dúvidas, angústias e trocas de experiências com os profissionais que já trabalham. Ela consegue contribuir para dinamizar as aulas, não ficar ultrapassado... **(Verdade, Q1, 21/02/2008)**

(49) Estar em busca constante, ou seja, troca de experiências, comentar/levantar problemas e buscar ajuda, sanar dúvidas e que esta FC contribua para nosso fazer pedagógico. **(Tuchi, Q1, 21/02/2008)**

(50) Processo de capacitação contínuo, sempre que surgir dúvidas buscar orientações, participar dos encontros. É importante a contribuição no fazer pedagógico, pois formação é troca de experiência. **(Nati, Q1, 21/02/2008)**

(51) É um processo contínuo que estamos sempre em busca e troca de informações e experiências. Contribui nos aspectos de crescimento no conhecimento e no desenvolvimento pedagógico. **(Analu, Q1, 21/02/2008)**

(52) Atualização permanente, faz parte do estudo linguístico e metodológico que torna o professor mais criativo. **(Coralina, Q1, 21/02/2008)**

Parece, pois, que o conceito que defendem para o termo alinha-se àqueles descritos na subseção 1.3.2.2 deste estudo em que discuto a FC na perspectiva que toma o professor como aprendiz permanente, definidos por Falsarella (2004), Gatti (2000), Giovanni (2003), Imbernón (2005), dentre outros. A partir dessas definições e de dados coletados com outros instrumentos, passo a elencar aspectos que se sobressaem.

Primeiramente, a FC ‘deve partir da necessidade’, ou seja, para as docentes, a FC só faz sentido se tiver isso como força motriz. No caso desse grupo, a ‘necessidade’ justifica-se pela ausência de FI adequada para atuação com crianças, o que as leva a dialogar com pares que tenham leituras e experiências na área para que sejam compartilhadas, como fica evidente

nos excertos descritos acima. Nati (E4, 15/08/2008), por exemplo, garante que só continuou “com os pequenos por causa da formação, se não tivesse essa formação teria desistido, vejo que vem pra somar, pra contribuir, é um suporte pra nós”. Concordo com ela, ao afirmar que:

(53) Quando trocamos ideias com outros profissionais, mesmo sendo da mesma área ou formação, estamos nos propondo a mudanças e aprendizados novos. Essa troca de experiências entre colegas faz-nos refletir e acreditar cada vez mais no crescimento profissional. **(Nati, Log2, 29/04/2008)**

Ao serem questionadas sobre os motivos que as levam deixar sua hora atividade para participarem da FC, as professoras são unânimes ao afirmar que o principal deles é a socialização das práticas pedagógicas, o que “ajuda muito na sala de aula, ao trabalhar vocabulário, naquilo que tem dificuldade, para poder ter mais segurança na aula”; ao explicar que tudo “chama sua atenção” durante a FC, Verdade (E1, 06/07/2008) assevera que, ao se trabalhar sozinha, as ideias vão se esgotando e/ou tornando repetitivas, precisando, pois, de contato com outros profissionais da área para que mudanças possam ocorrer na prática cotidiana:

(54) ... pra mim tudo chama a atenção, desde a acolhida até a despedida (risos), porque, por exemplo, o que eu tô achando assim bastante interessante, não que as outras coisas não sejam interessantes, a troca de experiências, porque quando você fica só na sua sala planejando sozinho, você não tem ideias, as suas ideias vão se esgotando e ficam repetitivas e a partir do momento que você tem outras experiências que são relatadas você vai também trocando e modificando sua aula. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

O mesmo acontece com Coralina, que vê, ainda, na FC, momento para rever amigos, o que contribui não só para o desenvolvimento profissional, bem como para o pessoal. Nati, por sua vez, afirma encontrar na FC subsídios para inovações em sala de aula e Tuchi pode perceber que suas angústias não são únicas (aliás, nos excertos anteriores isso fica bastante evidente, já que todas mencionam este aspecto), além de poder usar os materiais e ideias que são discutidas nos momentos de formação, como diz Analu:

(55) Traz um encontro entre mais profissionais que pensam e estão envolvidos na mesma situação pedagógica que é o fazer, o ensinar em termos de LE, um profissional ajuda o outro, um professor dá uma ideia, outro complementa, há esse entrosamento muito legal, bom mesmo /.../ só de rever a pessoa é uma alegria, isso contribui. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

(56) ... é tudo, quando eu tenho uma dúvida eu pergunto e eu percebo que as minhas angústias são as angústias das colegas, as atividades, os jogos, os textos, as mensagens, a questão de vocês fornecerem materiais, NOSSA, isso é o que a gente usa. **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

(57) Porque contribui muito pra aprendizagem né, a gente busca coisas novas e assim aprende atividades diferenciadas, alguma maneira diferente de trabalhar em sala. (Analu, E2, 09/07/2008)

Com base em Bettega (2004, p. 43), quero crer que a proposta de FC desenvolvida no Projeto NEPALI possa ser enquadrada naquilo que ela chama de “iniciativas bem-sucedidas” ao destacar sua função de “(re)aproximação da escola com a universidade, reconhecendo a pesquisa como aliada importante no trabalho e na formação de professores”. Ainda consoante esta autora, o estabelecimento de uma dinâmica de relato e de estudo de casos individuais com troca de experiências tende a criar um clima de confiança entre pares e equipe de formadores, bem como aulas teóricas apoiadas por leituras e discussões, o que culmina em momentos muito produtivos, ainda mais quando a equipe consegue organizar-se e realizar uma avaliação constante de seu trabalho conjunto. De fato, enquanto formadora, sempre me preocupei em ouvir os anseios do grupo e procurar abordar assuntos, quer teóricos, metodológicos, culturais ou linguísticos que, efetivamente, viessem ao encontro do que almejavam, além de os deixarem totalmente à vontade quanto à participação ou não aos encontros. Acreditei estar fazendo o que Bettega (2004, p. 46) orienta que é “trazer para os cursos toda a experiência cultural e prática que já possuem e tornar esses encontros um aprimoramento dessa massa de conhecimento”. Ao analisar propostas de formação, esta autora discorre que, geralmente, nos cursos é comum encontrar profissionais que não aceitam sua estruturação ou não concordam com as diretrizes adotadas e que muitos nem comparecem, por não serem avisados ou por não sentirem motivação, devido a seu caráter impositivo. Talvez isso justifique nunca ter sentido, entre as docentes, participação para mera obtenção de certificados e de pontuação para a progressão na carreira do magistério, o que, de acordo com esta autora, pode transformar-se em um fim em si mesmo, à medida que o docente se interessa mais por essa, quando é recompensado pela aprendizagem que obtém.

Os dados me permitem inferir, também, que para as professoras investigadas há uma relação intrínseca entre a FC e experiência. Para elas, as discussões teóricas desencadeadas permitem um trabalho mais consciente, denominado por Verdade de “trabalho embasado” (E1, 06/07/2008). Coralina, Tuchi e Analu sinalizam na mesma direção, ao asseverarem que experiência e teoria devem andar juntas. Coralina traz um elemento novo, ao mencionar que o fato de já ser professora, quando ainda estudava na graduação, permitiu-lhe uma consciência maior na hora de estudar teoricamente. Já Tuchi sinaliza que a ausência de formação pode levar o professor a uma “mesmice” que prejudica o desenvolvimento da disciplina chegando a desmotivar os alunos. Amparada em Barilli (1998, citado em Bettega, 2004, p. 43), considero



que este grupo de docentes está em um processo que funciona como “matriz de percepções tornando possível a concretização de tarefas diferenciadas”, em que “o professor é capaz de tornar-se consciente das crenças, dos valores e dos conhecimentos que influenciam seu fazer e, dessa forma, ter melhores condições para modificar seu comportamento profissional”. Assim elas discorrem acerca da relação entre a experiência do cotidiano com a teoria discutida na formação:

(58) ... se eu não tivesse tido formação, não ia conseguir ter as experiências que tenho, uma tem que unir com a outra. **(Analu, E2, 09/07/2008)**

(59) A experiência ajuda a compreender a teoria, é necessária, levei muito tempo, estive tão atarefada e comprometida com os alunos, com o fazer do dia-a-dia que deixei muito a teoria de lado e hoje vejo o quanto poderia ter me auxiliado se tivesse combinado as duas /.../ na graduação e na pós foi ofertada teoria, mas não da forma como acontece na sala de aula, muitas vezes a gente começava a discutir, mas tinha poucos colegas que também eram professores, então eles não entendiam essa parte e a gente não levava adiante a discussão entre prática e teoria. **(Coralina, E3, 10/07/2008)**

Da mesma forma, as docentes relacionam a FC com a prática desenvolvida em sala de aula e são unânimes ao afirmar que só tem trazido contribuições para seu trabalho, operando como boa influência. Estas contribuições não se restringem ao aprimoramento profissional, já que refletem diretamente nos resultados obtidos pelos alunos. A FC é, pois, vista como um apoio indispensável, capaz de dar-lhes segurança em sala, conforme afiança Tuchi, ao denominar os encontros de “porto seguro”. Verdade argumenta que em outros espaços, como em curso de idiomas, por exemplo, não são encontrados os requisitos abordados na FC, haja vista seus objetivos de formação linguística e não teórico-metodológica:

(60) É um apoio na sala de aula /.../ se não tivesse essa FC eu teria que estar numa escola de idiomas pagando e não recebendo com a mesma qualidade, porque na FC tem todo um apoio teórico, enquanto que em um curso de idiomas eles vão bater mais em cima da gramática e da escrita e lá não, lá é um conjunto, teoria e prática. **(Verdade, E1, 06/07/2008)**

(61) Há relação entre a FC e o fazer pedagógico em todo momento, tem atividades que eu trabalho, outras não, mas a FC é meu porto seguro, porque se não tivesse ela, não sei o que seria de mim... **(Tuchi, E5, 29/09/2008)**

Consoante o trinômio formação-experiência-prática, logo nas primeiras observações, procurei atentar para (possível) relação entre eles. Desta forma, já na primeira aula em que acompanhei a professora Coralina, por exemplo, percebi que tem muita experiência com sala de aula e que isso interfere de forma positiva em seu fazer pedagógico. Demonstrou ter conhecimento de teorias de ensino aprendizagem de línguas, já que não se pauta por um

ensino exclusivo de gramática-tradução, usa bastante material concreto para desenvolver sua aula, especialmente o que há na própria sala de aula. Os alunos se comportaram de forma disciplinada, participando ativamente das atividades propostas.

As discussões desencadeadas na FC e as sugestões de materiais e atividades sempre foram abordadas mediante diagnóstico junto aos docentes, entretanto, nunca houve imposição para que fossem colocadas em prática em sala, ou seja, que houvesse uma transposição didática. Ao adotar o conceito de ensino reflexivo defendido por Zeichner (2008, p. 539), meu compromisso era/é ajudá-los a internalizar habilidades para aprender a partir das experiências e tornarem-se melhores no fazer docente. Neste sentido, é bastante interessante a forma como estas professoras colocam em prática sugestões compartilhadas na formação, sempre com adaptações e inovações, demonstrando-se muito criativas e atentas ao contexto em que seus alunos estão inseridos. No caso de Coralina, para mencionar um exemplo, o uso de dinâmicas em suas aulas tem sido uma constante, pois os próprios alunos já perguntam no início se haverá brincadeiras.

Bettega (2004, p. 42) aponta que em muitas propostas de FC limitações são encontradas já que os participantes ficam “responsáveis pela aplicação dos conhecimentos supostamente aprendidos em sala de aula, sem qualquer tipo de suporte dos agentes responsáveis pelo curso”, o que não é o caso da formação em questão, já que não é almejada uma reflexão acerca dos elementos que envolvem a ação didática. Além do mais, pelo fato de ser contínuo mesmo, ou seja, por manter encontros regulares e visitas periódicas da equipe do projeto, os docentes sentem o referido suporte mencionado pela autora, como descrito acima por Tuchi.

No Fragmento 11 que segue, desencadeamos reflexões sobre a formação em que aparecem estes itens e Verdade pondera acerca da necessidade das universidades reverem suas práticas, para que possam, efetivamente, atender aos anseios do profissional para atuar com crianças de diferentes idades:

**Reflexões sobre a formação**  
**Fragmento 11: SR1, 01/05/2008**

**Pq** – tenho percebido que vocês constantemente se reportam à FC e vocês batem na tecla em duas coisas que é a questão do ensino através de dinâmicas, da ludicidade e a questão do ensino com incentivo à oralidade, mas porque que vocês se reportam somente à formação daqui e não a outros momentos da formação de vocês?

**Tuchi** – eu penso que é a questão das atividades, a maneira que você trabalha, eu não tive minha faculdade em LI, eu comecei um cursinho e acabei desistindo, porque não é o lúdico, não chama a atenção, aí acaba desmotivando, acho que a maneira que é colocado aqui, a maneira que é ministrado este curso de [FC]

**Coralina** – [a didática] no caso a gente percebe que o professor não precisa só de conhecimento da língua, mas precisa certa didática pra conseguir pôr isso em prática, e essa didática fica aqui ((na FC)) bem visível, já é demonstrado, já participa e se adulto gosta, criança vai gostar também, com certeza

**Analu** – e por ser contínua, você tem uma dúvida lá você já corre aqui pra sanar essa dúvida

**Verdade** – todos os cursinhos que eu fiz aprendi um pouco e esse pouco vem ajudando, na graduação aprendi bastante, só que aqui ele focaliza mais a prática, de primeiro ao quinto ano que pra mim era muito difícil porque nós lá ((na graduação)) nunca tivemos formação voltada pra trabalhar com crianças, porque quando estávamos lá nem imaginávamos que íamos trabalhar com crianças, então é uma coisa que a universidade tem que pensar também, /.../ então aqui ele focalizou bastante e ajudou muito de primeiro ao quinto ano, porque o que passa depois do sexto ao nono ano não tem TANTA novidade, não que não tenha, mas não é igual de primeiro ao quinto ano, pra nós o mais difícil era trabalhar isso porque não tivemos alicerce pra trabalhar com crianças

Um dos aspectos fundamentais na metodologia de trabalho de formação desta espécie refere-se, de acordo com Monteiro e Giovanni (2004, p. 131), “à atitude de respeito aos saberes dos professores participantes do processo de educação continuada, valorizando-os e acreditando que, nos encontros realizados, haverá uma verdadeira troca de conhecimentos”. Como formadora, atentei e atento para que as diferentes ações, propostas alternativas e novas ideias possam ter boa receptividade por parte do grupo, estimulando-lhes atitudes de interesse e envolvimento, sem, no entanto, cobranças para resultados imediatos, já que os participantes precisam interiorizar, adaptar e experimentar aspectos novos vivenciados na formação (IMBERNÓN, 2005). Ainda amparada por estes autores, quanto a resultados, estou ciente de que há uma demora no processo de FC, sendo eles lentos, irregulares e desiguais em relação ao conjunto de docentes, devido

às diferenças de vida pessoal e profissional dos participantes, às diferenças nas trajetórias de escolaridade, formação e experiência vividas, marcadas por práticas pouco democráticas, que trazem dificuldades no tocante ao desempenho dos professores no falar, no escrever, no perguntar, no estabelecer relações entre a escola e o mundo fora dela (MONTEIRO e GIOVANNI, 2004, p. 133-134).

Neste sentido, não só nas sessões reflexivas, bem como nas respostas aos questionamentos nos *logs* 1 a 5, de forma geral, as professoras justificam que as atividades desenvolvidas na FC contribuem com sugestões metodológicas que podem ser desenvolvidas em sala, melhoram a formação linguística, especialmente na pronúncia, mediante o trabalho realizado em fonética, viabilizam a motivação da criança para a aprendizagem de LI, o que as leva a considerar as propostas como plausíveis para serem colocadas em prática, contribuindo desta forma para o planejamento e desenvolvimento das aulas, ressalvadas as devidas diferenças contextuais que requisitam adaptação. Avanços pessoais e profissionais são relatados pelas docentes participantes da FC, que vão desde o aprimoramento de seu fazer didático, até “crescimento de espírito, pois as muitas mensagens transmitidas pelos professores formadores fazem que meditemos sobre atitudes vivenciadas”, conforme afirma Nati (L3, 20/05/2008). Isso me faz acreditar que a FC é indispensável, como podemos ainda conferir na subseção seguinte.

### 3.2.2.2 Eventos acadêmico-científicos: reflexões e expectativas

Finalizando esta seção, quero apresentar o que as docentes pensam acerca da participação que tiveram em encontros acadêmico-científicos durante o ano de coleta de dados, a partir de dados coletados com o segundo questionário e os *logs*. Como mencionei no capítulo dedicado ao percurso metodológico adotado neste estudo, as professoras tiveram a oportunidade de participar de dois eventos em especial. Socializo, primeiramente, as considerações acerca do XI Encontro Mato-Grossense de Professores de Línguas, ocorrido na capital, em que estiveram presentes quatro das cinco docentes do contexto micro (exceto Tuchi que não pode participar por motivos de saúde). Os dados mostram que das quatro professoras, apenas Verdade já havia participado de eventos desta natureza. Para ela, encontros como esse contribuem para o “crescimento intelectual e, conseqüentemente, refletem de forma positiva na prática pedagógica cotidiana” (Q2, 09/08/2008). A participação é impedida, na maioria das vezes, devido à distância, dificuldades financeiras, falta de informação, disponibilidade de tempo, ou, até mesmo, ausência de convite.

Há um consenso entre as professoras que este tipo de evento é muito importante para a vida profissional, especialmente por vivermos em um mundo globalizado (Sacristán, 2006, Ortiz, 2006, Assis-Peterson e Cox, 2007, dentre outros). Assim, diz Nati (Q2, 09/08/2008), “quanto mais informação buscarmos, mais bem preparada será nossa clientela”. Coralina pondera que a participação em eventos

(62) enriquece a vida profissional e isso passa a ser uma necessidade, na atualidade /.../ aprendi que sempre temos algo a aprender e algo a ensinar e isso nos motiva a querer estudar, compartilhar, reaprender, colaborar, desafiar e se desafiar também. **(Coralina, Q2, 09/08/2008)**

Ao serem convidadas a dissertarem sobre o que aprenderam no encontro, cujo tema era “Políticas Educacionais de Línguas: Inclusão, Avanços e Desafios” que se propunha a discutir as políticas educacionais de ensino de LM e LE no contexto mato-grossense – no sentido de refletir sobre os avanços e empecilhos do ensino de língua e incentivar discussões sobre pesquisa na área –, as professoras parecem ter aprendido, sobretudo, a valorizarem-se enquanto profissionais. Fica evidente, mais uma vez, a importância da troca de experiências, além de receberem uma ‘injeção de ânimo’ para continuarem no trabalho docente. Em um trabalho reflexivo, de acordo com suas palavras, mostram que aprenderam que:

(63) Que nada é impossível quando se tem vontade de realizar, que nossos objetivos podem ser concretizados, que a FC não pode parar e também a troca de experiência é muito importante. Que nós temos condições de ministrar boas aulas, que nossas práticas estão embasadas em teorias, mesmo sem termos consciência disso, que temos que explorar nossa criatividade e não termos medo de mostrar esse trabalho, pois ele contribui para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. **(Verdade, Q2, 09/08/2008)**

(64) Que devemos defender nossos direitos, lutar para conquistar cada vez mais nosso espaço, nos empenhar para buscarmos novas informações, conhecimentos, isso se dá na troca de experiências /.../ se soubermos defender nossos direitos e sermos valorizados profissionalmente, a educação de nossos alunos também mudará. **(Nati, Q2, 09/08/2008)**

Nati faz questão de registrar, ainda, que sua participação no encontro “foi de grande importância tanto profissional como pessoal”, justificando que “buscar novos conhecimentos e aplicá-los nos enriquece e nos desperta para discussões e debates”, o que me faz concordar com ela. Ressalto, ainda, que das quatro docentes, duas participaram com comunicação oral, Coralina, cuja motivação foi “o desafio de querer aprender e também compartilhar aquilo que já experimentamos e percebemos que contribui para a educação em termos de ensino-aprendizagem” e Verdade que sentiu “um grande estímulo de melhorar e acreditar em nosso trabalho cada vez mais, de levar aos alunos técnicas que para mim são novas e também novas ideias e perspectivas para meu crescimento intelectual e prático”, conforme respostas reveladas pelo Q2. Neste instrumento, registram, ainda, acreditar que isso pode trazer contribuições para o fazer pedagógico, no sentido de “buscar o aperfeiçoamento levando novidades para a sala de aula porque percebo que o aluno também tem ‘sede’ de aprender, de querer algo ‘diferente’, inovador”, assevera Coralina. Já Verdade considera de muita importância o Projeto NEPALI, pois

(65) o inglês em anos iniciais, principalmente em escola pública é quase inédito, poucos são os municípios que tem essa disciplina na grade e, ainda, com aulas ministradas por professores formados na área. Outro fator muito importante que foi abordado e que choca as pessoas, é mostrar que as aulas de inglês em escola pública dão resultado e são de qualidade e o mais importante, que deixou muitos professores maravilhados com os relatos e apresentações foram os resultados, pois os alunos em anos iniciais aprendem e gostam da LI, poderia elencar vários outros, mas esses são o suficiente para continuar acreditando em nosso trabalho. **(Verdade, Q2, 09/08/2008)**

É com satisfação que leio e registro aqui o relato de Verdade, que a princípio parece ir totalmente contra o quadro ‘tenebroso’ da falta de resultados satisfatórios registrados na área educacional pública. No início do excerto, evidencia-se a importância dada pela professora à implantação do ensino de LI no município em que trabalha, além da preocupação da oferta ser

desenvolvida por ‘profissionais da área’. Na segunda parte do excerto, Verdade expressa exatamente a atitude que observamos com vários de nossos pares, durante o evento, quando apresentamos os resultados obtidos em sala de aula, em que se mostravam “chocados”, diante de evidências concretas de que, efetivamente, busca-se a oferta de ensino de LI de qualidade, embora sejam encontradas inúmeras dificuldades, como já abordei anteriormente. A professora finaliza seu relato convicta de que pode continuar seu trabalho, agora, com o aval de colegas alheios ao círculo que pertence e participa, dentro do projeto NEPALI, uma vez que pode compartilhar suas experiências com professores de várias partes do Brasil.

O que fazemos no projeto não é nada espetacular. De fato, inicialmente, é feito um trabalho de autorresgate e valorização de si, da profissão escolhida e da disciplina, por meio de estudos, conversas em que os docentes se avaliam e buscam superar suas limitações com o auxílio de seus pares. Assim, diante da fala de Verdade, parece-me que não precisa muito para o alcance de bons resultados.

Por semelhante modo, a parceria entre a II Mostra NEPALI E o VI Colóquio de Letras foi avaliada pelas professoras como uma “ideia excelente”, o que me fez entender que haveria a participação da maioria, como de fato aconteceu. Coralina afirma que sempre sonhara com ações como esta, ponderando que “quando era acadêmica já percebia essa necessidade porque havia uma distância muito grande entre estudantes/futuros profissionais e profissionais atuantes” (L6, 03/10/2008). Tuchi e Verdade salientam a importância de exporem o trabalho que desenvolvem em sala, colocando-o, assim, à apreciação de um público maior do que aquele restrito ao círculo do contexto educacional em que atuam. Verdade lembra ainda que é “muito importante mostrar e divulgar os resultados do trabalho, no âmbito universitário, para aqueles que ainda não concluíram a graduação e talvez não tenham ideia de como acontecem as aulas de LI em anos iniciais, já que são formados para atuar do sexto ao nono anos e EM” (L6, 03/10/2008). Concordo com as professoras ao afirmarem que a apreciação do trabalho por outras pessoas lhes permitiu opinar, sugerir, interagir e, conseqüentemente, fez que o grupo crescesse. Analu (Q2, 09/08/2008) verificou o “interesse e a admiração das pessoas sobre os trabalhos desenvolvidos e expostos”, em que “avaliaram o desempenho dos profissionais do NEPALI e do município”.

Em avaliação ao percurso trilhado durante a FC e o envolvimento com o grupo para a coleta de dados para o estudo no ano de 2008, tanto as professoras quanto esta pesquisadora afirmamos que “aprendemos muito” (L7, 03/11/2008, SR4, 06/12/2008), destacando-se, em especial:

- a) Oportunidade de fazer boas reflexões a respeito da prática em sala de aula;

- b) Motivação e preocupação em buscar constantemente meios de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem;
- c) Aprendizado de atividades diferentes, pronúncia e escrita de palavras;
- d) Conhecimento de novos colegas, troca e socialização de experiências;
- e) Superação de obstáculos e desafios encontrados no cotidiano em sala de aula;
- f) Enriquecimento dos conhecimentos e desenvolvimento do trabalho com mais segurança e determinação;
- g) Transformação de “problemas” em “coisas boas”;
- h) Contribuição para o crescimento pessoal e profissional.

À guisa de conclusão desta subseção, registro ainda, que é nosso desejo (do grupo de docentes de LI e meu) que a FC nas várias modalidades (simpósios, especializações, projetos, encontros etc) continue sendo ofertada, além de inclusão de FI para atuação com crianças, oportunizando, desta forma, o desenvolvimento profissional. Corroboro, pois, com o desejo de Analu “de continuarmos os encontros e que serão melhores que este ano, porque à medida que o tempo passa, surgem novos desafios e obstáculos e precisamos estar em constante busca de ideias, soluções e acima de tudo, novos conhecimentos para superá-los” (L7, 03/11/2008).

### **3.2.2.3 Formação do docente de LI para crianças: a seção em resumo**

Para responder a segunda pergunta de pesquisa referente à formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF busquei mapear a formação docente. Na figura que segue elenco algumas características desejáveis a este profissional, inferidos a partir dos dizeres e fazeres das professoras participantes do estudo:

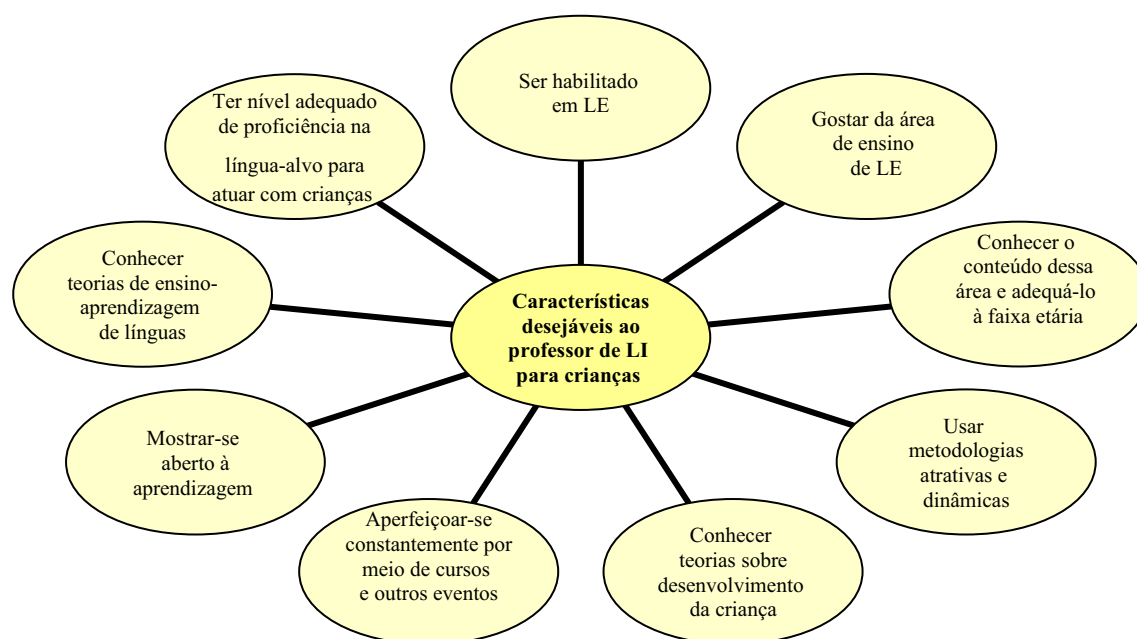


Figura 27: Características desejáveis ao professor de LEC.

A habilitação em LE é indispensável para o alcance de resultados satisfatórios no ensino de LI para crianças e deve contemplar embasamento teórico-metodológico e sociocultural que possibilite compreender o que é língua(gem) e ensino-aprendizagem, pois esta compreensão interfere na prática docente (ALMEIDA FILHO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; TUDOR, 2001). A discussão mostra que, embora a FI seja muito importante, não é suficiente para dar conta do perfil requerido ao profissional da educação na sociedade contemporânea. Neste sentido, ponderei acerca da necessidade de uma interface entre as FI e FC com a experiência pessoal e profissional de cada docente.

Conforme o disposto no diagrama anterior, no que concerne à formação teórica, almeja-se, sobretudo, que o professor seja agente de mudanças – mediante estudo e ações individuais e coletivas –, conhecedor do conteúdo a ser ministrado e de teorias de desenvolvimento da criança e de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, fazem-se necessárias mudanças na estrutura das Matrizes Curriculares dos cursos de Letras no sentido de implantar disciplinas que contemplem estas questões, ou que as práticas desenvolvidas nas disciplinas já ofertadas possam ser repensadas e serem desenvolvidas de acordo com pressupostos reflexivos discutidos neste estudo (Imbernón, 2005, Zeichner, 2008, dentre outros). Essas mudanças também são justificadas mediante o desejo de se conceber a linguagem, e no caso a LI, como ferramenta para comunicação, mas que, por terem recebido uma formação baseada fortemente em tendência tecnicista, as docentes, mesmo reconhecendo suas limitações e buscando superá-las, ainda desenvolvem uma prática em que se prioriza o



ensino de estruturas da língua em forma de treinos gramaticais e repetições. Essa prática também é reflexo da formação recebida, sendo a competência linguística pouco desenvolvida durante o processo, especialmente não as capacitando para uso da língua em situações comunicativas.

Assim, a concepção de ensino-aprendizagem defendida e almejada é aquela que toma o ensino como significativo e prazeroso e a aprendizagem sob a forma de uso efetivo da língua para interagir na sociedade (VYGOTSKY, 1991, 1993, 2001; CAMERON, 2001). Isso é possível mediante formação metodológica que permita conhecer métodos/abordagens de ensino de línguas, bem como diferentes recursos e materiais. Esta formação capacita os professores fazer escolhas condizentes com o contexto onde desenvolvem suas práticas, usar diferentes metodologias, dinâmicas atrativas e envolventes, capazes de despertar no aluno o desejo de aprender. Para tanto, volto a dizer, condições mínimas de trabalho são requeridas para que possam colocar em prática o que estudam no processo de formação.

No que diz respeito à formação sociocultural, há de se considerarem as características sociais e culturais dos aprendizes, relacionando o que acontece no contexto escolar e societal com os conteúdos a serem abordados, para que possam propiciar-lhes a desterritorialização, conforme defende Sacristán (2006). No âmbito educacional, isso significa reconhecer a necessidade de abertura ao conhecimento de outras culturas, descentralização da visão de sua própria, respeito e tolerância ativa em relação às formas de pensar e de ser daqueles que vemos diferentes e é neste sentido que a presença de LI na escola é defendida neste estudo. De maneira geral, as docentes afirmam não terem recebido uma formação consistente neste quesito, mas que, justamente por sentirem esta lacuna, procuram não repetir com seus alunos o que elas próprias vivenciaram, ainda que encontrem dificuldades para agirem desta maneira, já que não encontram subsídios na formação obtida inicialmente.

Atribuo as mudanças (ainda que restritas) já obtidas no fazer docente observado como resultado da busca e empenho das professoras por uma FC que supra as limitações da FI ou que atenda as novas demandas da sociedade contemporânea. O professor é aprendiz permanente e a formação é um processo contínuo. Todavia, este processo pressupõe ação planejada desencadeada a partir da necessidade do grupo a quem é proposta (FALSARELLA, 2004; GIOVANNI, 2003; BETTEGA, 2004). A FC aqui compreendida provê momentos de socialização de experiências, avanço pessoal e profissional e auxilia no desenvolvimento da criatividade fundamentando-se em estudos e atividades práticas. Neste sentido, professores encontram, ainda, na experiência adquirida ao longo da trajetória profissional contribuição

para escolha das estratégias e recursos mais adequados, além de auxílio na compreensão da relação teoria/prática.

Enfim, diante do que foi discutido, há uma consonância de que a oferta de LI pode contribuir para formar cidadãos aptos a se comunicarem e interagirem na sociedade, a partir do conhecimento de si e do contexto em que vivem, mas para tanto, alguns caminhos ainda precisam ser trilhados para que isso se concretize na prática. Em certa medida, é o que se tem buscado, conforme mostra este estudo.

Na próxima e última parte deste trabalho, apresento as considerações finais em relação aos resultados obtidos, em que abordo contribuições, discuto limitações e aponto sugestões para pesquisas futuras. Trago, ainda, as impressões das docentes sobre os resultados da pesquisa, a partir da leitura do trabalho final.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O verdadeiro trabalho em equipe começa quando todos os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários (PERRENOUD, 2000, p. 89).

Ainda que este estudo objetive descrever ações realizadas em um contexto que retrata uma realidade local, são reflexo da problemática global e, portanto, considero os vários aspectos que foram descritos e discutidos ao longo do texto potencialmente úteis para contribuir, de certa forma, para a tão sonhada melhoria da formação e, conseqüentemente, da prática docente. Evidências são recorrentes no que diz respeito às mudanças na sociedade –

denominada ‘sociedade da informação’ – que se refletem no mundo todo, nas relações interpessoais, na comunicação entre indivíduos e entre grupos e no acesso ao conhecimento e às informações de todos os tipos, nas esferas política, ética e moral, numa situação em que, gradativamente, valores e tradições se modificam e, na vida cotidiana, novos hábitos, necessidades de consumo e novas atitudes se impõem. Para incorporar tais mudanças, o professor precisa estudar. Diante disso, o processo de formação requer mudanças curriculares, novos conteúdos, estratégias, recursos, habilidades e competências.

Esta pesquisa, realizada com o intuito de categorizar a prática pedagógica das docentes e, a partir dela, inferir sobre os conhecimentos necessários para atuar com LI para crianças, mostra haver um desafino entre o que almejam e o que fazem na prática escolar, resultante de um *continuum* de formação pessoal e profissional, moldado pelo contexto em que se inserem. De maneira geral, no discurso as professoras aderem a um novo paradigma de formação e ensino, discutido durante o processo de FC em que estão engajadas, todavia, na prática a adesão ainda se mostra parcial e frágil. Questões contextuais, como curto espaço de tempo para incorporação de mudanças, corroboram este quadro que tende a mudar à medida que há familiaridade e uso de novas tendências e teorias, aquisição de mais conhecimentos e maior engajamento na prática. Neste sentido, a análise desenvolvida durante a pesquisa me permite afirmar que, no caso do professor de LI para crianças, a mudança em sua formação se justifica por, pelo menos, dois motivos:

**Primeiro motivo:** a oferta de graduações existentes na atualidade não contempla formação específica para atuação com LI para crianças. Conforme apresentado nos capítulos anteriores a este, cursos de Letras, teoricamente responsáveis pela formação do professor de línguas (LM e LE), não capacitam o docente para atuação com aprendizes nesta faixa etária. Por outro lado, cursos de Pedagogia, teoricamente responsáveis pela formação do professor para atuação com crianças, não discutem satisfatoriamente questões linguísticas que envolvem o ensino de LI. Sendo assim, compreendo que uma formação docente adequada deva dar conta tanto da aquisição do idioma inglês, quanto das formas de ensiná-lo, com vistas a uma aprendizagem significativa nos moldes aqui expostos, conforme apontam defensores de uma aprendizagem sociointeracionista (Vygotsky, 1991, 2001, Cameron, 2003, Pinter, 2006, dentre outros). Concordo, pois, com Rinaldi (2006, p. 149), quando assevera não defender outro tipo de formação, ao tratar do professor de Língua Espanhola para crianças, mas sim que os já existentes possam contemplar disciplinas capazes de ajudar o professor a desempenhar sua função, como já mencionei anteriormente nos capítulos do aporte teórico e análise. Neste ponto, vale lembrar que a aprendizagem de qualquer idioma não é uma tarefa

fácil e rápida, muito pelo contrário, é um processo contínuo que depende de muitos fatores, dentre eles, idade do aprendiz, recursos, tempo de estudo, nível de fluência almejado e muitos outros. Creio que os principais componentes para o sucesso na aprendizagem de uma LE são o conhecimento da língua-alvo e de metodologias adequadas para o ensino. Não é por se tratar de ensino para crianças que os níveis de conhecimento da língua podem ser menores do que aqueles necessários ao docente para atuação com alunos de anos posteriores, como muitos insistem em dizer, com base apenas no senso comum. Observamos isso com Tuchi, por exemplo, que sempre se mostrou preocupada e incomodada quanto à falta de formação específica e o quanto este fator limita sua prática em sala, ainda que busque sanar a ausência de conhecimento linguístico na língua-alvo. Portanto, soluções ‘milagrosas’ de oferta de cursos relâmpagos além de não capacitarem, escamoteiam a situação. Compreendo que apresentação de certificados de habilitação para atuar na área, necessariamente, não se resume em condições efetivas para atuação profissional satisfatória. Apesar de terem trilhado um longo percurso acadêmico e buscado outras vias para qualificação, ainda assim, as docentes do contexto investigado não só demonstraram como afirmaram encontrar inúmeras dificuldades na prática cotidiana.

Algumas ações isoladas têm acontecido e são bem vindas. No caso do curso que forma a maioria dos docentes da região onde o estudo foi realizado (UNEMAT), discussões têm culminado em mudanças, ainda que modestas, como é o caso de inclusão de literatura que trata da oferta de ensino de LI para crianças nas disciplinas de LA ao ensino de LE, nas próprias ações de sala de aula, durante o desenvolvimento das aulas de LI ao longo do curso e em outras disciplinas diretamente relacionadas aos aspectos didáticos, como é o caso de Didática e de Estágios Curriculares Supervisionados. Interessante observar que os próprios acadêmicos solicitam a inclusão, uma vez que começam a manter contato com egressos que não tiveram nenhum tipo de formação voltada para crianças e, não raramente, como mostram os dados coletados, são compelidos a ministrarem aulas para aprendizes crianças e acabam evidenciando as inúmeras dificuldades e especificidades que esta clientela requer. As mudanças apresentadas por Vieira-Abrahão (2007) quanto à disciplina Estágio Curricular Supervisionado as quais preveem um envolvimento maior e precoce do acadêmico com o futuro campo de atuação, também são bem vistas e apresentam resultados de mão dupla, ou seja, tanto a comunidade acadêmica ganha com isso, por engajar-se efetivamente nas práticas escolares cotidianas, quanto a comunidade escolar, mediante intercâmbio com o conhecimento construído na academia. Este movimento circular pode, inclusive, diminuir, ou até mesmo acabar, com o abismo entre Universidade/Escola e a dicotomia teoria/prática.

Outras ações são vistas mediante oferta de especializações *lato sensu* em Ensino-Aprendizagem de LE, em várias IES, cujas matrizes já contemplam disciplinas específicas para ensino em diferentes idades. Outras vezes, ainda mediante oferta de cursos, oficinas ou programas de FC, como, por exemplo, o Projeto NEPALI, já mencionado. Entretanto, nenhum tipo de investimento oficial por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela educação, como MEC, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, foi feito até o momento, no sentido de implantar políticas públicas que regulamentem a oferta e, por conseguinte, invistam em FI e FC. Embora pesquisas tenham sido realizadas, especialmente na última década, apontando avanço na oferta de ensino de LEs por todos os cantos do Brasil, ainda temos um sentimento de ‘clandestinidade’ na prática realizada, haja vista a falta de regulamentação na habilitação e grande descaso pelas instituições que já oferecem este tipo de disciplina para a clientela do EF público. Além deste sentimento, soma-se a insegurança quanto à continuação da oferta de ensino de LI em anos vindouros, pois o caráter optativo fica à mercê de compreensões de gestores que nem sempre tomam como linha de discussão aspectos relacionados às questões didático-pedagógicas, mas às administrativo-burocráticas.

Desta forma, vejo como possíveis caminhos a continuação de realização de pesquisas na área e divulgação, no meio acadêmico e social como um todo, das ações desenvolvidas nos contextos em que aparece o ensino de LI, especialmente o público, e sistematização destas, por meio das associações de docentes de LI (por exemplo, APLIESP, APLIEMT), pois estas têm mais força do que ações isoladas de docentes, além de oportunizar-lhes condições para que se sintam protagonistas do processo. Para tanto, faz-se necessário uma atuação mais contundente destas agências junto aos órgãos competentes, de forma que não se esperem definições virem prontas para que apenas sejam colocadas em prática, mas sim que possam ser reflexo de discussões e reflexões desencadeadas pelos docentes que mantêm vínculos com esta prática pedagógica e conhecem efetivamente as melhorias que precisam ser desencadeadas. Para a FC ser produtiva, precisa ser pensada a partir das necessidades e anseios do coletivo e que, acima de tudo, paute-se pela socialização de experiências vivenciadas em sala, para que juntamente com discussões de cunho teórico-prático possa repercutir em transformações em sala de aula. Não acredito, pois, em programas que visem meras transposições didáticas de ‘receitas prontas’ como se isso realmente fosse possível. Como já discuti no arcabouço teórico, com base em Tudor (2001), Prabhu (2003), Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003), dentre outros, e isso ficou claro também durante a observação realizada, os métodos de ensino não conseguem envolver toda a complexidade que permeia o ensino-aprendizagem de línguas, haja vista a diversidade presente em cada sala

de aula e as diferenças na formação dos docentes, bem como as pessoais e profissionais que, de alguma maneira, acabam interferindo no produto final.

**Segundo motivo:** as matrizes vigentes dos cursos que contemplam a formação docente ainda não evoluíram satisfatoriamente, digamos, na mesma velocidade que a sociedade tem evoluído. Descrevi e defendi, ao longo deste estudo, uma formação reflexiva (Zeichner 2003, 2008, Nóvoa, 2001, para retomar alguns), capaz de impelir indivíduos – docentes e discentes – a práticas sociais transformadoras. Para isso, o professor precisa ser visto como agente de mudanças e não mero receptor de teorias prontas. Portanto, cursos cujas matrizes ainda mantêm como linha norteadora moldes tradicionais de ensino-aprendizagem não dão conta deste novo profissional requerido na contemporaneidade. Uma vez que toda e qualquer prática pedagógica é fruto de teorias, há uma urgência em se incluir oferta de teorias que venham ao encontro das necessidades desse profissional. Entretanto, como vimos também durante este estudo, teorias foram ofertadas na formação acadêmica, aliás, em quantidade maior que a metodológica, segundo depoimento das participantes, mas, ao que parece, a necessária relação entre teoria-prática não foi contemplada. O que vimos até aqui nos permite dizer que, a ‘simples’ oferta de cursos não é suficiente para uma formação sólida. É, pois, necessária uma discussão mais ampla que considere, além do binômio teoria-prática, sua indissociável relação com conhecimento de aspectos social e cultural de indivíduos que se moldam e são moldados em suas práticas, ou seja, sujeitos ativos. A mescla de posturas detectadas nas ações dos docentes (transmissão e produção) e discentes (passividade e interação) que compõem este estudo, denuncia que, embora ainda bastante discretas e longe de serem as almeçadas, mudanças têm acontecido na área educacional. Há uma necessidade eminente não apenas de se socializarem conhecimentos, mas saber reconstruí-los e esta é tarefa central da Universidade e da escola. Assim, o perfil docente para a sociedade atual é o de pesquisador que saiba elaborar proposta própria com autonomia, teorizar e fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, bem como buscar atualização permanente, afeiçoar-se à instrumentação eletrônica, por exemplo, e tornar-se inter/transdisciplinar. Parece que, de certa forma, é isso o que boa parte das docentes investigadas vem fazendo ao construir as próprias metodologias e recursos para desenvolverem o trabalho que lhes fora designado, ainda que, por inúmeros motivos, dentre eles haja escassez de referências e materiais específicos que tratem dessas questões, retratando o contexto em questão, fazem-no baseadas no senso comum.

Mostrei, no decorrer do trabalho, quando caracterizei a prática, que diferentes estratégias e formas de mediação foram usadas pelas professoras. Em meio à ausência até

mesmo de materiais didáticos básicos, devido, principalmente, ao insignificante interesse governamental a respeito da disciplina, sobressaiu-se o grande esforço para desenvolverem um bom trabalho, e, em todo tempo, mostraram-se altamente profissionais e responsáveis. Independentemente de terem ou não o tão almejado LD, as professoras, na maioria das vezes, não se restringiram a práticas pedagógicas repetitivas, embora tenham reconhecido que isso lhes “dava muito trabalho”, evidenciando, também, desta forma, terem conhecimentos, ainda que empíricos, de como melhor desenvolver os conteúdos com jovens aprendizes.

Em muitos momentos, ficou nítida a ação experimental de práticas desencadeadas em outras disciplinas e que foram adaptadas para o ensino de LI para crianças. Amparada em estudiosos da área (Scott e Ytreberg, 1990, Cameron, 2000, Phillips, 2003, Pinter, 2006, Rocha, 2006, dentre outros), asseverei que crianças necessitam de metodologias diferenciadas que atendam a diversidade de características da faixa etária em que se encontram. Neste sentido, muitas das metodologias discutidas e apoiadas no aporte teórico foram contempladas na prática observada, especialmente por manterem o caráter lúdico tão importante para a clientela-alvo, mediante uso de cartazes, jogos, histórias, músicas etc e que estas metodologias, efetivamente, mostraram-se altamente produtivas e potencialmente desencadeadoras de aprendizagem significativa, embora tenha detectado que, com o passar dos anos, este caráter vai se perdendo. Também foi possível diagnosticar práticas ainda muito relacionadas às estruturas linguísticas, tanto na ênfase dada aos exercícios escritos, quanto aos orais, em forma de treino e repetição sem fins comunicativos.

O uso da língua-alvo não foi o esperado, por parte das professoras, que, mesmo tendo passado por uma longa trajetória de formação, quer seja inicial ou continuada, além de possuírem bastante experiência na área educacional, ainda não se sentem preparadas para o uso efetivo da língua, denunciando uma inoperância quanto a este quesito na formação a que foram submetidas. Para elas, o grande desejo é superar a falta de domínio linguístico para uso real da língua, o que mostra uma necessidade dos cursos de Letras reverem suas práticas, de forma que o conhecimento linguístico possa ser adquirido nos índices almejados. Conseqüentemente, o uso significativo da LI por parte dos alunos também não foi o esperado, ainda que, felizmente, quanto menores eram as crianças, maior o uso espontâneo da língua-alvo. Isso pode ser um indício de que, embora não tenhamos, ainda, pesquisas que comprovem que quanto mais cedo a criança for exposta a outras línguas, melhor serão os índices de aprendizado, o fator idade pode sim, ser grande aliado no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a oferta de ensino de outras línguas, especialmente para crianças do ensino público como as que frequentam as escolas cujos perfis foram delineados no

capítulo dos procedimentos metodológicos, em que se pode evidenciar procedência principalmente da classe média-baixa, justifica-se para que iguais condições de inclusão no mundo pluricultural e plurilíngue em que vivemos lhes sejam possibilitadas, podendo contribuir, desta forma, para a diminuição da tão cruel desigualdade social, que priva indivíduos de se inserirem e constituírem como sujeitos participantes da construção de si e da sociedade onde vivem.

O processo de formação de professores requer, ainda, mudanças nas habilidades e competências. Muitos autores (Almeida Filho, 2002, 2006; Imbernón, 2005; Nóvoa, 2001; dentre outros) procuram analisar o tipo de conhecimentos profissionais necessário ao docente e me parece haver uma concordância na necessidade de conhecimento ‘polivalente’ em diferentes âmbitos, que abrangem desde sistema, problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, aspectos tais como pedagógico geral, metodológico-curricular, contextual e dos próprios sujeitos da educação, até aqueles de âmbito sociocultural e sociocientífico. Defendo, pois, o desenvolvimento de uma competência profissional formada/moldada no coletivo, na interação entre os pares nas práticas pedagógicas cotidianas, em processos de cooperação, ainda que esta não seja tarefa fácil. Esta visão implica compreender a profissão como espaço de socialização, e esta não pode acontecer apenas dentro dos muros das escolas, mas também e, principalmente, nas ações de formação em diferentes níveis que resultem de processos reflexivos com repercussão interventiva principalmente nas práticas de sala de aula, como, por exemplo, aquelas descritas a partir das experiências de Dutra e Mello (2004), Magalhães e Fidalgo (2008) e Miller *et al* (2008).

No que concerne ao docente de LI para crianças, penso que, primeiramente, há de se buscarem meios para que realmente possa ser visto como professor profissional, ou seja, que sua profissionalização seja reconhecida mediante oferta de habilitação adequada, conforme asseverei acima. Assim, a competência profissional é constituída por um grupo de competências. Além de uma competência comunicativa, tão citada e desejada pelos docentes investigados, que contemple conhecimentos gramaticais, sociolinguísticos, discursivos, estratégicos, metalinguísticos, metacomunicativos e dos mecanismos psicofisiológicos, o profissional do ensino de LI para crianças necessita das competências implícitas, representadas, sobretudo, pelas experiências descritas nos resultados deste estudo e dos conhecimentos teórico-práticos provenientes das ações vivenciadas nos processos de formação (FI e FC) e fazer pedagógico.

Como assevera Almeida Filho (2006), a competência profissional do docente é, em última instância, o reflexo daquilo que ele é e realiza em sala de aula. Por isso, para o docente



que atua com esta clientela em especial, e para o novo professor, este grupo de competências necessita ser visto de forma ampliada, considerando também aquelas relacionadas especificamente à vida da classe, relativas às atividades, recursos, organização do local e tempo, sempre atentando para o social, o afetivo e o cognitivo (PINTER, 2006). É na interação com as crianças e na observação de como elas interagem entre si, principalmente mediante ‘uso da linguagem’ (VYGOTSKY, 1991, 1993; CAMERON, 2001, 2003), que os docentes diagnosticam os conhecimentos já construídos e aqueles que ainda podem ser construídos ou ampliados, buscando fazer escolhas metodológicas que confluem para um ensino significativo. Para que tal ensino aconteça, o docente precisa, pois, apropriar-se de conhecimentos ligados à(s) disciplina(s) que ensina, mediante integração daqueles produzidos ao longo do processo de formação (FI e FC) e das experiências de vida, com os conhecimentos dos alunos. Além da relação com o aluno, é desejável o desenvolvimento de competências que lhe permitam integrar-se à comunidade escolar e à sociedade em geral, por exemplo, a partir de relacionamento com os pais, através dos mais diversos instrumentos, como reuniões, encontros etc, envolvimento profissional e social com seus pares e engajamento com as propostas de formação que são ofertadas nos mais diversos meios.

Os resultados deste estudo mostram ainda que, para fazer frente ao caráter desafiador da tarefa de se ensinar LI para crianças, novas atitudes são requeridas ao professor. Ao refutar a compreensão de aprendizagem como mera transmissão de conhecimentos e defender uma compreensão de que conhecimentos são construídos a partir do contato entre indivíduos no social, o ensino passa a ter um caráter mediador e o trabalho de sala de aula define-se como um processo comunicacional que leva em conta a heterogeneidade do contexto e a diversidade cultural. Neste sentido, a sala de aula é um *lócus* de pesquisa em potencial e, neste caso, uma abordagem metodológica de investigação-ação parece um bom caminho para se chegar a respostas plausíveis, em que o processo de ensino-aprendizagem seja norteado por uma perspectiva sociointeracionista, cujas competências e habilidades profissionais possam ir além das responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha em grupo e discute suas concepções, práticas e experiências. Para atuar na sociedade contemporânea, é importante que o professor observe esta enorme gama de conhecimentos e competências, a fim de tornar-se um profissional que seja capaz, sobretudo, de refletir sobre sua própria prática, mediante tomadas de decisões conscientes e investigação contínua de seu fazer docente.

Observando atentamente para os dados, especialmente aqueles provenientes de Tuchi e Coralina, que cursaram Magistério e parte do Curso de Pedagogia, percebi que muitos dos

conceitos construídos durante estes períodos de formação lhes oferecem amplo subsídio para atuarem em LI com crianças. Pode-se perceber que em grande parte do arcabouço teórico dialoga com teóricos cujos estudos são dirigidos a este público em especial. Talvez até pela própria formação inicial em Pedagogia e por trabalhar com disciplinas da área de Metodologias do Ensino nas licenciaturas em Letras e Pedagogia, penso que, potencialmente, este diálogo seja mesmo profícuo especialmente no que diz respeito à compreensão das especificidades do aprendiz criança e das formas mais eficazes de mediação do conhecimento. Isso também pode ser atribuído à forte tendência diagnosticada, entre as participantes, de buscarem um ensino cujo foco seja o afetivo. De fato, a sensibilização para a aprendizagem de LI (ou qualquer outra disciplina) pode ser feita também pelos aspectos afetivos, somando-se a este tantos outros já discutidos, como a formação adequada do docente e condições satisfatórias de trabalho.

Concluo que, embora as docentes tenham apresentado dificuldades para desenvolverem as aulas de LI para crianças, não mediram esforços para saná-las, em que se sobressaíram ações desenvolvidas nos momentos de FC no Projeto NEPALI, no compartilhar experiências e angústias, que, sem dúvida, proporcionaram e continuam a proporcionar, construção de importantes conceitos e conhecimentos sobre a docência nesta área e faixa etária específicas, confirmando que definições adotadas neste estudo de formação, como ‘inconclusão’ de Porto (2004) e de FC como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador pelo processo reflexivo, de Falsarella (2004), são adequadas. Destaco a importância do Projeto para as docentes e para mim, como professora-formadora e pesquisadora, porque percebo que o envolvimento no processo de formação com base reflexiva nos motiva a buscar cada vez mais melhorias pessoais e profissionais e, ao desenvolver um trabalho bem-sucedido, conseguimos mostrar para o próprio grupo de professores, para a comunidade escolar e a sociedade em geral, a importância da disciplina, desencadeando sua valorização e autovalorização.

Enfatizo que a formação docente e a prática desenvolvida pelas professoras em relação ao ensino de LI para crianças são temas bastante complexos e merecem estudos que contemplem as várias facetas que os envolvem. Este trabalho oferece um olhar entre tantos outros que podem ser desenvolvidos para os pontos em questão. Nele acompanhei cinco professoras em cinco diferentes escolas municipais localizadas em extremos da cidade, durante um ano letivo. A pesquisa foi cuidadosamente planejada, mediante tomada de decisões prévias, sujeitas, entretanto, a mudanças ao longo da trajetória. Inicialmente selecionei sete professoras, já que temia perda de participantes durante o ano, como de fato

ocorreu, restando as mencionadas, mas que poderiam ser em número menor (três, por exemplo), sem acarretar perdas na qualidade do trabalho. Pelo contrário, penso que isso ajudaria na seleção e análise dos dados gerados.

Se por um lado, a longa permanência em campo me proveu condições para diagnosticar os conhecimentos construídos e os desejados, por outro lado, fez que tivesse que lidar com um volume muito grande de dados, dificultando a organização e categorização, pois temi que, ao descartar muitos deles, pudesse perder a visão geral do processo desencadeado. No entanto, considero o recorte escolhido suficiente para responder às perguntas de pesquisa. Saliento, também, que o processo de transcrição dos dados tomou-me muito tempo, por outro lado, estes momentos iam me permitindo construir categorias de análise. Outro aspecto refere-se à amplitude e complexidade de aspectos que envolvem a prática docente, como pode ser visto, mediante o número de categorias criadas para a análise, em que não puderam ser amplamente discutidas, uma vez que precisei dedicar-me também à exposição e discussão da formação docente. Aponto que a opção pela coleta, sistematização e análises parciais concomitantes, foram importantes para construir o texto descritivo-analítico, pois, sempre que notava brechas, procurava abordá-las em momentos oportunos.

O uso de diferentes instrumentos para a coleta de dados e o contato bem próximo com as docentes durante um longo período de tempo fez que construíssemos laços afetivos que nos permitiram ter liberdade no convívio, de forma que o amparo de uma com a outra foi ficando cada vez mais intenso, nas trocas de ideias, discussões e sugestões para mudanças no contexto específico em que cada uma atua. O trabalho foi mesmo (e continua sendo) desenvolvido em equipe e isto tem feito muita diferença em minha vida pessoal e profissional, convencendo-me de que este é o melhor caminho a ser seguido. Como descreve Perrenoud (2000), na epígrafe deste capítulo, temos buscado sair do “muro de lamentações” para agir em prol de melhorias na educação. Ao nos unirmos em diferentes ações no Projeto NEPALI e nesta pesquisa, sentimo-nos mais fortes para agir e, como costumamos dizer, “dar a cara à tapa”, denunciando e buscando condições melhores tanto no âmbito da formação quanto no fazer pedagógico. Entretanto, este contato mais próximo pode ter desencadeado subjetividade por parte da pesquisadora, impedindo, em alguns momentos, distanciar o olhar.

O aumento considerável da oferta de ensino de LI nos contextos privados e público, principalmente neste último, mostra-se campo fértil com possibilidades de estudos nas mais diversas áreas, quer seja no âmbito de formação profissional, quer seja nos âmbitos metodológico, avaliativo, dentre muitos outros. Além das questões já apontadas, o estudo mostra que pesquisas futuras podem contemplar outros questionamentos, tais como: a) Em

que medida as crenças dos docentes de LI para crianças influenciam em suas práticas cotidianas e como podem ser desestabilizadas? b) Quais as percepções das crianças acerca do ensino de LI que lhes é ofertado? c) Existem diferenças e semelhanças no modo de ensinar entre professores de LI de escolas públicas, privadas e/ou de cursos livres de idiomas? Se existem, quais são? d) Qual a relação entre a prática pedagógica do professor de LI para crianças e a ausência de diretrizes curriculares institucionalizadas no contexto escolar público? e) Quais medidas podem ser tomadas para garantir uma formação adequada para o docente atuar com esta clientela? f) A quem compete tomá-las? g) Que objetivos podem ser contemplados em um plano de ação a curto, médio e longo prazo para o ensino de LI nas escolas públicas brasileiras? h) E para a formação docente?

Após trajetória trilhada e aqui descrita, enfim, coloquei o texto para apreciação das participantes para que pudessem lê-lo e escrever suas impressões sobre os resultados apresentados (Anexo C). A perspectiva de cada uma delas assim foi registrada:

Participantes	Impressões sobre os resultados da pesquisa
Analu, 05/10/2009	Ao confrontar-me com relatos e experiências das colegas profissionais da LI, percebi que trabalho diferenciado na metodologia e na avaliação. Certa de que obtenho erros e acertos e isso é ótimo, pois faz com que reflito e revejo a minha postura enquanto profissional da área educacional. Penso que a conquista do espaço da implantação da LI nas séries iniciais das escolas municipais foi uma grande vitória e que devo continuar lutando para que não seja extinta. Acredito que a união faz a força e que juntos trabalhamos com um mesmo objetivo, que é um melhor ensino-aprendizagem em prol dos nossos alunos.
Coralina, 22/09/2009	A experiência de participar desta pesquisa foi interessantíssima e melhor ainda poder ler a análise dos resultados, a conclusão, as inferências... enfim proporcionou grandes expectativas a cada nova página. Entre tantas impressões positivas quero destacar a importância da abordagem em relação à regulamentação da LI nas séries iniciais para a valorização do ensino de línguas; foi valiosa a contribuição na reflexão da conduta metodológica do grupo pesquisado; o estreitamento dos laços entre professores e instituição formadora e principalmente contribuiu para aprimorar nosso fazer pedagógico à luz das teorias colocando-nos como agentes de transformação.
Nati, 05/10/2009	Minhas impressões são de anseio, para que nós professores de Língua Inglesa passamos ser vistos como profissionais que buscamos e lutamos para uma igual valorização profissional. Que possamos continuar com formação continuada dentro da disciplina de Língua Inglesa. Que consigamos conquistar nosso espaço e sejamos recompensados com materiais pedagógicos e didáticos tal qual o pedagogo ou outro /.../ percebo que estamos juntas nesta luta ao defender que se aprende uma nova língua nas séries iniciais, mas que para isso o profissional deve estar em contínuo “buscar” e isso se dá através da formação continuada. Citando o NEPALI, que muito contribui para nossa formação, pois a troca de experiências que ocorre durante a formação é de extrema importância para nós professores que atuamos na área.
Tuchi, 01/10/2009	Após concluir a leitura do trabalho pesquisado concordo plenamente com os dados apresentados. Principalmente no quesito de ter um profissional formado na área e que esta formação deve ser de qualidade para que esteja apto a trabalhar. Digo apto no sentido de poder ousar, lançar desafios, preparada mesmo para exercer a profissão. Pois, como estou professora de Língua Inglesa e não sou professora de Língua Inglesa percebo o quanto é angustiante, difícil e constrangedora essa situação. É horrível ficar limitada, não poder ousar como ousava, me desafiava e desafiava os educandos quando trabalhava na área em que sou formada e isso me deixa inquieta e revoltada comigo mesma por algumas vezes não alcançar os objetivos propostos. Quando assumi, aqueles que me designaram o cargo diziam: “É só o básico”. Porém, para mim o básico é o período mais importante, pois o educando estará se alfabetizando em uma

	Língua Estrangeira por isso deve ser alfabetizado corretamente, principalmente na fala. Portanto, volto a ressaltar a importância do profissional ser qualificado para trabalhar com a Língua Inglesa e estar em constante busca para superar e sanar dúvidas que vão surgindo no dia-a-dia através de cursos de formação continuada, pesquisas...
Verdade, 29/09/2009	Noto que a Língua Inglesa em séries iniciais do ensino fundamental é tão importante como em anos finais, pois não existe uma idade comprovada de quando iniciar o ensino de outra língua, mas compreendo que quanto antes iniciar o ensino de outra língua, maior será a possibilidade de aprendizagem. Outro fator relevante é a oferta de uma ou mais língua (s) estrangeira para crianças, pois acredito que as condições de igualdades sociais serão maiores entre elas, visto que uma criança que cursa o ensino privado tem acesso a essa (s) línguas e porque no ensino público não pode ter também? Caso o ensino de uma nova língua para criança não fosse forma de entrar em contato com outra cultura e de gerar possibilidades de conhecimentos, não existiria tanta escola de idiomas que trabalhassem com crianças. Concordo com os resultados apresentados pela pesquisadora quando a mesma aponta sobre a necessidade de formação continuada, pois assim os profissionais da área poderão ter atualização constante, o que poderá dar suporte ao professor em sala de aula, pois a formação também é um momento de troca de experiências e crescimento do mesmo em relação a sua prática pedagógica cotidiana. Assim como a pesquisadora, também acredito que os professores são agentes de mudanças e transformações na educação, não acredito em formas milagrosas, nem tão pouco em receitas prontas e acabadas, mas em uma caminhada de estudos que promovam uma educação inovadora, desafiadora e de qualidade em que os conhecimentos possam ser construídos cotidianamente. Também quero ressaltar que para qualidade de ensino é preciso também investimentos, pois muitas vezes trabalhamos sem condições dignas tanto para os alunos, quanto para os professores, em ambientes que não possibilita o bem estar dos mesmos, assim como materiais adequados para que possamos fazer um trabalho melhor. Dessa forma, considero muito relevante a pesquisa, visto que ela será uma forma concreta de estarmos amparados e mostrar que a língua estrangeira possa ser trabalhada com crianças de anos iniciais em escolas públicas, pois essa camada da sociedade é muitas vezes desprovida de oportunidades, se o ensino privado oferece a oportunidades para se estudar outra língua, por que a escola pública também não pode oferecer?

Quadro 18: Impressões das participantes sobre os resultados da pesquisa.

Depois de ter exposto este estudo, por fim, expressei meu anseio de que, de alguma forma, ele possa ter contribuído para reflexões no campo aplicado, pois as respostas aqui descritas são oportunas e refletem o desejo de uma educação melhor e mais igualitária, que proporcione aos indivíduos cada vez mais condições de desenvolvimento de suas potencialidades. Não se trata, entretanto, de respostas prontas. Novas pesquisas, mais abrangentes e que envolvam outros contextos brasileiros em que o fenômeno de inclusão de LI para crianças esteja acontecendo, outros participantes com formações e perfis diferentes daqueles aqui registrados, sobretudo com foco na investigação dos processos de formação docente, podem ser desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. *The Professional Stranger*. New York: Academic Press, 1996.

ALLRED, C. Critical Media Literacy: a 21st Century Teaching Tool. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 91-104.

ALLWRIGHT, D. Prioritizing the Human Quality of Life in the Language Classroom: is it Asking Too Much of Beginning Teachers? In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 127-144.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1991.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, n. 9, 2006. p. 9-19.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.
- ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*. v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas*, n. 5, p.11-26, 2001.
- BACHMAN, L. What does Language Testing have to Offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4), 1991. p. 671-701.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 27-70.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.157-175.
- BARILLI, E. C. V. C. Formação continuada de professores. *Revista de Tecnologia Educacional – O professor sempre mestre?*. Rio de Janeiro, n. 143, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1998, p. 43-46.
- BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BETTEGA, M. H. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Needham, MA: Allyn & Bacon, 1992.
- BORG, W. R.; GALL, M. D. *Educational Research*. New York & London: Longman, 1989.

- BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de SP. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 39-61.
- BROWN, D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*: Cambridge: CUP, 2002. p. 09-18.
- BROWN, D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2001.
- BURBULES, N. C. TORRES, C. A. (Org.) *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- BURNS, A. *Collaborative Action-Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*. V. 57/2, April, p. 105-112, 2003.
- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. (Ed.) *Language and Communication*. New York: Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases for the Communicative Approach to Second Language Teacher and Testing. In: *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, 1980.
- CANDAU, V. M. Didática e interculturalismo: uma aproximação In: LISITA, V. M. S.; SOUSA, L. F. E. C. (Org.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 139-154.
- CARVALHO, R. C. M. *A teacher’s discourse in EFL classes for very Young learners: investigating mood choices and register*. Florianópolis, SC: 2005, 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- CELANI, M. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Reflective Sessions: a Tool for Teacher Empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.
- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP, 1988.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Campinas, SP: 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Belo Horizonte, MG: 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.
- COSTA, L. P. *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro*. Campinas, SP: 2008. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.



- COSTA, R. V. *Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro: ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso*. Campinas, SP: 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*. n. 5. Cuiabá: EdUFMT, p. 1-25, 2002.
- CUNHA, A. M. A. *A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades*. São Paulo: 2003, 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1998. (Book 3).
- DEWEY, J. *How we Think: a Restatement of the Relation of the Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery, 1933. Tradução de H. Camargo Campos, *Como pensamos*, Ed. Nacional, 1955.
- DIAS, M. H. M. *O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade*. Cuiabá, MT: 2006. 113 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.
- DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 33-56.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2004. p. 31-43.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Associados, 2004.
- FARIAS, M. *et al.* Sociocultural and Political Issues in English Teacher Education: Policies and Training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 23-44.
- FIGUEIRA, C. D. S. *Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira*. Brasília: 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental: uma análise discursiva. *Polifonia*, n. 10, Cuiabá: EdUFMT, p. 159-175, 2005.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da LA. In: ABRAHÃO, M. E. V.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 183-201.

- GIMENEZ, T. *et al.* A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 303-318.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES S. M. (Org.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HALL, J. K. *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Longman, 2002.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3.ed. Cambridge: Longman, 2002.
- HEIDMANN, A.; MAGEDANZ, A.; PAGLIARI, E. P. *Crenças de profissionais da educação em relação à língua inglesa*. Monografia de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. FASIPE. Sinop, MT, 2008.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KING, K.; MACKAY, A. *The Bilingual Edge*. New York: Collins, 2007.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Hong Kong: Oxford University Press, 1998.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University, 2003.
- LANTOF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNIO, J. C. F.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. New York: OUP, 2003.
- LIMA, A. P. *O ensino de inglês na educação infantil: um estudo exploratório*. São Carlos, SP: 2008, 102f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- LIMA, E. F. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.
- LUZ, G. A. *O ensino de inglês para crianças: uma análise das atividades em sala de aula*. Goiânia, GO: 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Teacher Education Language in Collaborative and Critical Reflective Contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.
- MARINS, I. M. M. *O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira*. Pelotas, RS: 2005, 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 2002.
- MENEGAZZO, R. E.; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 43, p. 115-126, 2004.
- MILLER, I. K. *et al.* Prática exploratória: questões e desafios. GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.
- MODIANO, M. Linguistic Imperialism, Cultural Integrity, and EIL. *ELT Journal*: 55/4, 2001. p. 339-346.
- MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 129-143.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142, 2001. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/142\\_mai01/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm)> Acesso em 18 de fev. de 2008.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a, p. 13-34.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p. 11-30.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 53-84.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford: OUP, 2003.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- PIAGET, J. *To Understand is to Invent*. New York: Viking Press, 1974.
- PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 89-112.

- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.
- PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.) *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p.19-42.
- PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- PRABHU, N. S. *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 2, n. 1, Julho, 2003, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo, SP: Parábola, 2005. p. 135-159.
- RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.
- RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 61-76.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 15. ed. Petrópolis: RJ, 2003.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. USA: CUP, 1995.
- RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. São Paulo: 2006. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.
- ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007a. p. 01-34.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA*. v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007b.
- ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Campinas, SP: 2006. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

- RODRIGUES, L. A. D. Formação continuada em língua inglesa. In: CARVALHO, A. M. P. *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 143-153.
- ROSELLI, B. R. *Planejamento colaborativo: o desenvolvimento da autonomia do professor em relação ao livro didático*. São Paulo: 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/PUCSP.
- SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 41-80.
- SANTOS, L. I. S. O ensino de língua inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p. 139-162.
- SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, n. 10, p.119-134, 2006.
- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT: 2005, 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.
- SANTOS, M. E. B. *Ensino de inglês para crianças: uma proposta construtivista*. Assis, SP: 2002. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de Assis.
- SCAFFARO, A. P. *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar*. São Leopoldo, RS: 2006, 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro das Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos.
- SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 85-112.
- SCHEIFER, C. L. *Ensino de Língua Estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”*: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Pelotas, RS: 2008, 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1990.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SHIMOURA, A. S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. São Paulo: 2005, 184f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC/SP, 2005.
- SPADA, N. Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. v. 2, n. 2, março de 2004.
- SPRADLEY, J. P. *Participant Observation*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.

- SZUNDY, P. T. C. *Os jogos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2001.
- TAMBOSI, H. H. F. Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners. Florianópolis, SC: 2006, 79f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p.57-83, 2004.
- TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.
- TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças. Londrina, PR: 2005, 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.
- TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 155-166.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas*, n. 6, p. 59-78, 2002.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, n. 5, p. 153-160, 2001.
- VILLANI, F. L. O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático. São Paulo: 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/PUCSP.
- VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.
- WALLACE, M. *Action-Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1998.
- WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22 (4), p. 575-592, 1988.

- WEININGER, M. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. 2001. p. 41-68.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- WOLCOTT, H. F. *The Art of the Fieldwork*. New York: Altamira Press, 2001.
- WOLCOTT, H. F. *Ethnography: a Way of Seeing*. New York: Altamira Press, 1999.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.
- ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contribuições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZILLES, A. M. S. Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. *Entrelinhas*, ano 3, n. 2, 2006.

## DOCUMENTOS

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras*. Brasília: CNE/CES, 492/2001.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: CNE/CP, 1/2006.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2005.
- BRASIL. *Referenciais para formação de professores*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Portugal: ASA, 2001.
- MATO GROSSO. *Plano de Ações Articuladas*: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ---, MT, 2007.
- MATO GROSSO. *Plano de curso*: Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2008.
- MATO GROSSO. *Plano de Desenvolvimento Escolar*: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ---, MT, 2008.
- MATO GROSSO. *Programa de Ensino*: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ---, MT, 2008.
- MATO GROSSO. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*: UNEMAT, 2006

MATO GROSSO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*: UNEMAT, 1997.

MATO GROSSO. *Proposta Pedagógica da Escola*: ---, 2008.

MATO GROSSO. *Regimento Escolar*: ---, 2008.

PORTUGAL. *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Portugal: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 2002.



**APÊNDICES E  
ANEXOS  
(em CD ROM)**

**APÊNDICE A – Síntese dos programas para formação de profissionais da Educação  
Básica ofertados pelo MEC e pela SEDUC**

**Formação de profissionais da Educação Básica ofertados pelo MEC**

<b>Programa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Áreas de formação</b>
Rede Nacional de	Contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos	Professores de EB em exercício,	Alfabetização e Linguagem; Educação

FC de Professores	alunos e é composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação	diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação	Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação
Pró-Letramento	Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de FC e desencadear ações de FC em rede, envolvendo Universidades, SECs e Escolas Públicas	Professores de anos iniciais do ensino fundamental	LP e matemática
Pró-Licenciatura	Melhorar a qualidade da EB por meio da FI do professor da rede pública de ensino que não tem habilitação legal (não abrange MT)	Professores em exercício no EF e EM	Formação inicial
Proinfantil	Capacitar professores da EI em exercício nas creches e pré-escolas das redes pública e privada (não atende MT)	Professores da EI	Nível médio, a distância, na modalidade Normal
Programa Ética e Cidadania	Desenvolver projetos pelos quais a comunidade escolar possa iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral	Crianças, educadores e outros agentes sociais	
Programa de Incentivo à FC de docentes do EM	Cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de FC	Professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação	MT conta com uma instituição cadastrada, com projeto na área de Ciências da Natureza e LE (Espanhol).

**Programas desenvolvidos pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação),  
em Mato Grosso, em parceria com outros sistemas formais**

<b>Programa</b>	<b>Definição</b>
Programa de Melhoria e Expansão do EM (PROMED)	Criado pelo MEC financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e executado em parceria com os Estados
EM Integrado à Educação Profissional	Parceria entre SECITEC (Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia), CEPROTEC (Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica), SETEC (Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania) e SEDUC
Gestão da Aprendizagem Escolar	Visa à FC em serviço, nas disciplinas de LP e Matemática, com a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, ampliando a competência e a autonomia na sua prática pedagógica de professores que atuam nas séries iniciais e/ou fases dos ciclos

	correspondentes. Parceria entre MEC/FUNDESCOLA/SEDUC
Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas	Programa Nacional de Educação Ambiental para formação de professores Parceria com SEDUC, IBAMA, FORMAD (Fórum Mato-grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento), Conselho Jovem do MEC e escolas particulares.

#### **APÊNDICE B – Algumas fotos da ‘I MOSTRA NEPALI’**



Figura 28: Visão parcial do hall de entrada (frente) da SEC na I Mostra NEPALI.



Figura 29: Visão parcial do hall de entrada (lado direito) da SEC na I Mostra NEPALI.





Figura 30: Trabalhos de docentes e discentes – Cadernos de planejamento dos docentes, cadernos de alunos, jogos diversos, cartazes, *flashcards*, livros de histórias e trabalhos produzidos por docentes e discentes das escolas da REME.



Figura 31: Visão parcial do *hall* de entrada (lado esquerdo) na I Mostra NEPALI.



Figura 32: Pannel com fotos dos encontros de FC realizados pelo Projeto NEPALI.



Figura 33: Varal com HQ em LI elaboradas pelos alunos de uma das escolas da REME.



Figura 34: Proposta de trabalho com cores, partes do corpo e roupas com alunos da EI.





Figuras 35 e 36: Atividades com números, frutas e cores, a partir da EI.



Figura 37: Sugestão de atividade para trabalhar substantivos: animais.



Figura 38: Material didático em LI – Na parte superior esquerda, dominó gigante dos animais e cores, logo abaixo fantoches “boy” e “girl”; na parte superior direita, Painel de Dobraduras dos Animais, construído por alunos do segundo ano de uma das escolas da REME.



## APÊNDICE C – Algumas fotos da ‘II MOSTRA NEPALI’



Figura 39: Visão parcial do *hall* de entrada da UNEMAT na II Mostra NEPALI.



Figuras 40, 41, 42 e 43: Maquetes desenvolvidas por alunos (partes da casa e lugares da cidade).



Figura 44: Sugestão de *flashcards* produzidos por docentes das escolas da REME.



Figuras 45, 46 e 47: Proposta de trabalho com jogos (envolvendo cores, partes do corpo, meios de transporte, roupas e outros conteúdos).





Figura 48: Confeção de livro em LI



Figura 49: Mostra de fantoches desenvolvidos com materiais reciclados (usados para apresentação de conteúdos em LI, dramatizações etc).

## APÊNDICE D – Descrição das salas de aula onde ocorreu a observação participante

### 1 – Escola Municipal de Educação Básica ‘Felicidade’

A sala do primeiro ano observada, com dezenove (19) alunos matriculados, é ampla, arejada e limpa. Possui 22 carteiras (mesas com cadeiras), cuja disposição segue o modelo tradicional, rigorosamente alinhadas em quatro filas paralelas. Entre as carteiras e a lousa, há a mesa da professora, mais à esquerda da sala. Na parede da frente há cartazes com o alfabeto e uma grande lousa que toma praticamente toda a parede dianteira, onde a professora escreve as atividades propostas. Na lateral direita, cartazes com numerais e calendário. Na lateral esquerda uma lista com o nome das crianças e cantigas, como ‘o sapo não lava o pé’, ‘seu nome...’ (escritos com letra em caixa alta). No fundo há um mural para exposição dos trabalhos dos alunos. Os cadernos de LI ficam no armário. Nesta turma dezenove alunos são regularmente matriculados e estão todos na faixa etária recomendada.



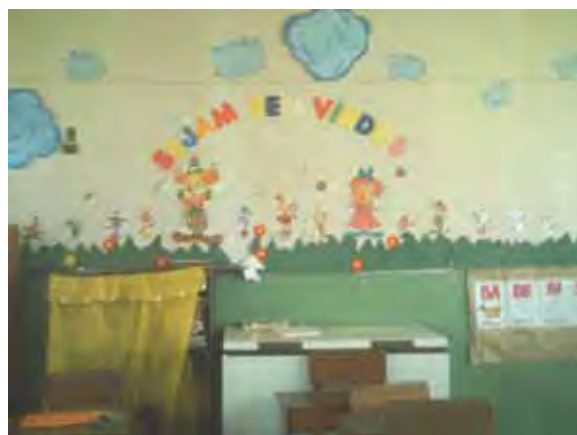
Figuras 50 e 51: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Felicidade’.

A sala do quinto ano observada (22 alunos matriculados) também é ampla, arejada e limpa. Possui 26 conjuntos escolares (mesas com cadeiras) alinhados em cinco filas paralelas. Entre as carteiras e a lousa, há a mesa da professora, mais à esquerda da sala. Na parede da frente há cartazes com o alfabeto e a lousa. No fundo há um mural para os aniversariantes. Os cadernos de LI ficam no armário. Os alunos, num total de vinte e dois matriculados, são, em geral, disciplinados, mantêm-se em suas carteiras. São todos da mesma faixa etária.

### 2 – Escola Municipal de Educação Básica ‘Professora Lina’

A sala onde acontecem as aulas do primeiro ano é ampla, arejada e limpa, mas como são muitas carteiras, acaba ficando apertada, pois vinte e sete (27) alunos estão matriculados. Possui 30 conjuntos escolares (mesas com cadeiras), dispostas em cinco filas paralelas, com vinte e sete alunos matriculados. Entre as carteiras e a lousa, há a mesa da professora, mais à

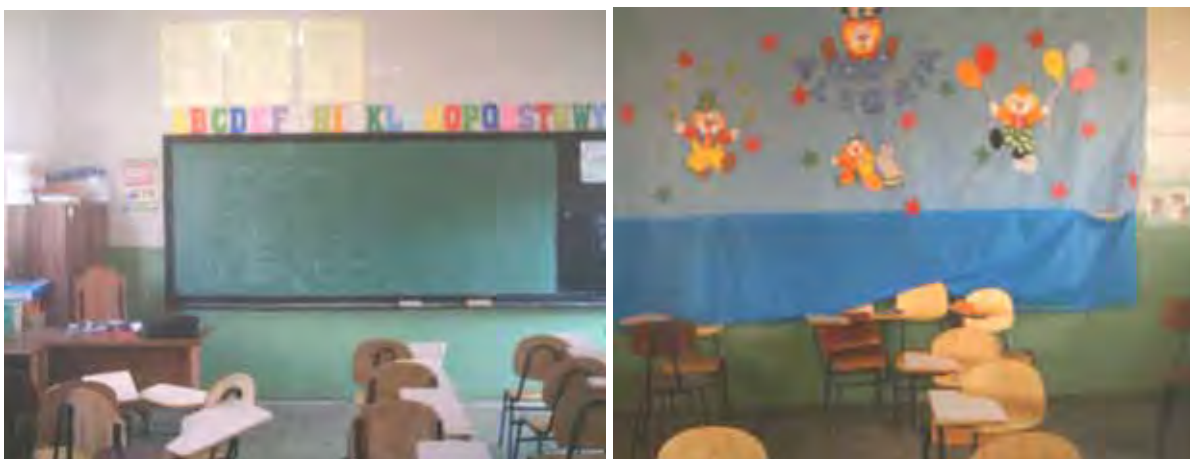
esquerda da sala. Na parede da frente há cartazes com o alfabeto, uma grande lousa e cartaz com contrato didático. No fundo há um mural de boas-vindas e dois armários com livros didáticos e brinquedos. Na parede da direita há ganchos para pendurar as mochilas com o nome dos alunos. Na parede esquerda há um barbante para pendurar os trabalhos das crianças e dois ventiladores para auxiliar na ventilação do ar na sala. A maioria dos objetos da sala está etiquetada com seus respectivos nomes.



Figuras 52, 53 e 54: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB 'Professora Lina'.

A sala do quinto ano (32 alunos matriculados) segue as mesmas características da sala descrita anteriormente. Possui 35 carteiras (com braço), dispostas em seis filas paralelas, onde se acomodam trinta e duas crianças que estão matriculadas nesta turma. Entre as carteiras e a lousa, há a mesa da professora, mais à esquerda da sala. Na parede da frente há letras do alfabeto confeccionadas em EVA e a lousa, onde a professora escreve as atividades propostas. No fundo há um mural colorido com palhaços, estrelas etc. Os cadernos de LI ficam com os alunos. Estes, por sua vez, em geral, participam ativamente das atividades propostas, são disciplinados, respeitam a professora e parecem gostar muito de LI e se encontram na mesma faixa etária.

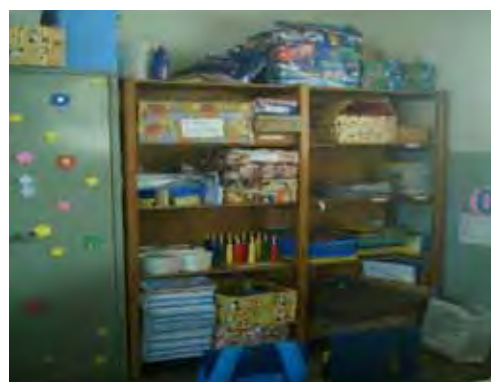


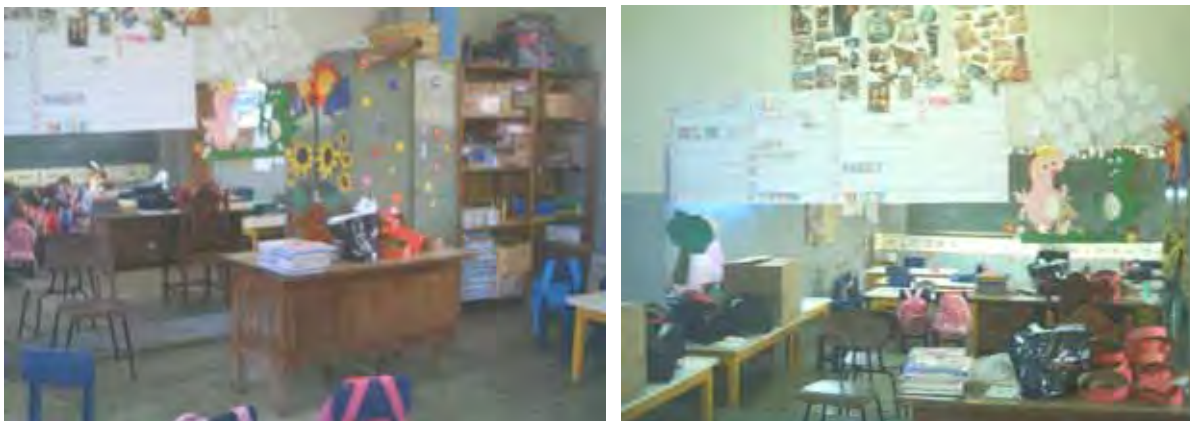


Figuras 55 e 56: Sala de aula do quinto ano observado na EMEB ‘Professora Lina’.

### 3 – Escola Municipal de Educação Básica ‘Esperança’

Vinte e quatro (24) alunos compõem a turma observada do primeiro ano B no ano letivo de 2008, do período vespertino. A sala que os acolhe é ampla, arejada e limpa, tem o formato padrão das escolas municipais. Tem dois ventiladores de teto. Na parede da frente há uma grande lousa e cartazes com o alfabeto. Na parede esquerda, duas janelas e cartazes de formas geométricas e numerais. Na parede do fundo há um armário e grandes espelhos. Do lado esquerdo há mais duas janelas e cartazes. No início do ano eram, ao todo, seis mesinhas com cadeirinhas, agrupadas de três em três, dispostas em duas filas e após as férias de julho, estas foram substituídas por conjuntos escolares, pois os alunos ‘já estavam mais crescidos’.





Figuras 57 a 62: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB ‘Esperança’.

Os alunos também foram observados realizando trabalhos no laboratório de informática (primeiro ano, primeira aula observada). O espaço é amplo, arejado e limpo. Possui 10 computadores, todos conectados à Internet, mas apenas 8 funcionam, dispostos em formato de U. Além das mesas com os computadores há muitas cadeiras no centro da sala e outras mesas maiores com computadores que não estão funcionando, TV e vídeo. Em uma das mesas está o PC destinado ao uso dos professores. Há, também, dois ventiladores e um ar-condicionado que ficam a aula inteira ligados. Na parede dianteira tem um quadro-negro.

O quinto ano observado nesta escola foi o A, do período matutino, com vinte e sete (27) alunos matriculados, sendo uma das turmas mais agitadas das que foram acompanhadas durante o ano letivo, em que vários alunos são indisciplinados e costumam não participar ativamente das atividades propostas.

#### **4 – Escola Municipal de Educação Básica ‘Lendo e Interpretando o Mundo’**

Nesta escola foram observadas apenas aulas no quinto ano B que tem vinte e cinco (25) alunos matriculados, pois não foram atribuídas aulas para a professora Tuchi no primeiro ano. A sala é ampla, arejada e limpa, no modelo tradicional das escolas municipais. Possui 19 carteiras de braço alinhadas em quatro filas paralelas. Os cadernos de LI ficam com os alunos que são ativos, em geral participam das atividades propostas e parecem gostar da aula de LI.

#### **5 – Escola Municipal de Educação Básica ‘Princesa Isabel’**

A sala do primeiro ano (A) observada, com vinte e um (21) alunos matriculados, segue o padrão da maioria das escolas municipais. É ampla, arejada e limpa, apesar da intensa poeira predominante na região onde a escola está localizada, afastada do centro e sem asfalto. As paredes foram pintadas de forma colorida, o que torna o ambiente agradável. Há cinco mesinhas com cadeirinhas dispostas no centro da sala. Na parte dianteira, uma lousa não

muito grande, cartazes com o alfabeto e um calendário bem grande. Na parede do lado esquerdo há prateleiras com pastas e cadernos dos alunos e também um armário fechado. Do lado direito um cartaz com o nome dos aniversariantes. Atrás, prateleiras com potes com jogos pedagógicos, mural colorido, que me chamou a atenção por contemplar a diversidade étnica, e, em um dos cantos, caixas de papelão com brinquedos. Para auxiliar na ventilação da sala, há três ventiladores de teto.

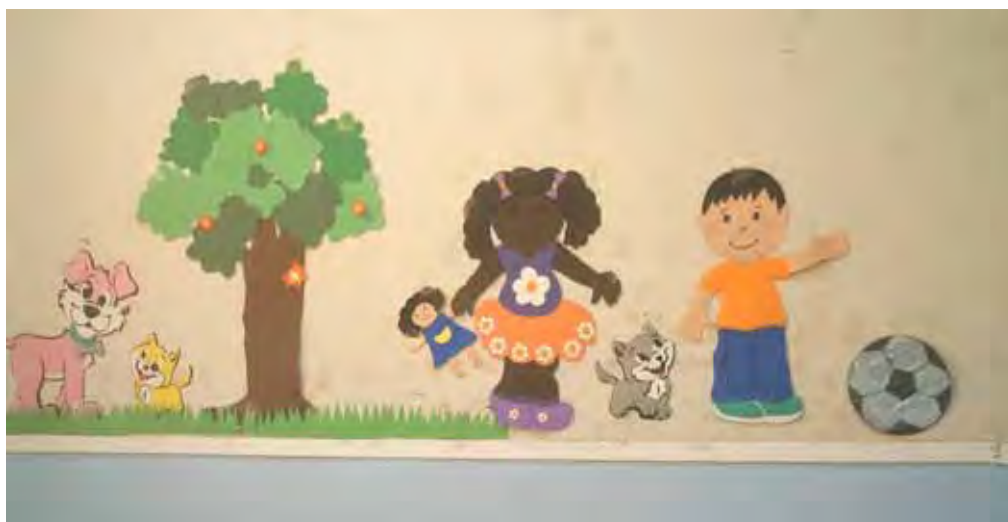


Figura 63: Mural da sala de aula (fundos) do primeiro ano observado na EMEB 'Princesa Isabel'.

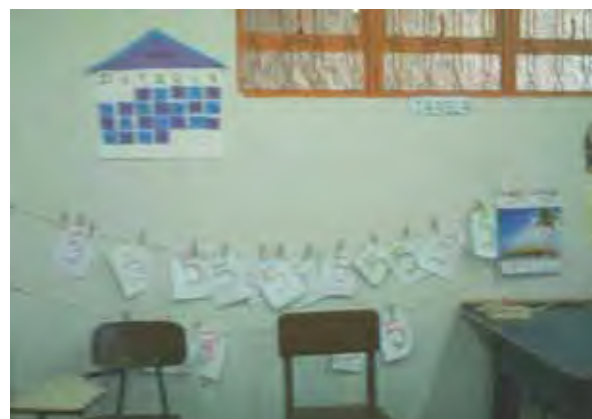
Já a sala do quinto ano B, conta com trinta (30) alunos matriculados. É ampla, limpa, mas muito abafada, já que as janelas possuem vidros pequenos. Possui 34 carteiras, algumas de braço e outras são grupos escolares (mesas e cadeiras), dispostas em quatro filas. Entre as carteiras e a lousa, há a mesa da professora, mais à esquerda da sala. Na parede da frente há, ainda, cartazes com a tabuada e as regiões do Brasil. Na lateral direita, cartaz dos aniversariantes. Na parede do fundo há um armário fechado e prateleiras com livros e cadernos. Três ventiladores ajudam amenizar o calor que costuma fazer. Os cadernos de LI ficam com os alunos.

## 6 – Escola Municipal de Educação Básica 'Sonho

A sala do primeiro ano em que Verdade atua no período vespertino possui quatro mesinhas com cadeirinhas adequadas ao tamanho das crianças que foram dispostas em formato de U. Dezoito (18) são as crianças matriculadas. Na parte da frente há a mesa da professora. Na parede da frente há um cartaz com as famílias silábicas e cartazes com numerais de 1 a 9 e uma grande lousa que toma praticamente toda a parede dianteira. Nas laterais esquerda e direita há um mural para expor os trabalhos, outro com o nome das crianças e um espelho grande. No fundo há um painel colorido e algumas carteiras ficam



amontoadas. Alguns objetos da sala receberam uma etiqueta com seus nomes. Ex: PORTA, QUADRO, ESPELHO... Os cadernos de LI ficam no armário. Os alunos estão na faixa de seis anos, são bastante agitadas, porém sempre que a professora chama a atenção esses a obedecem. Esta, por sua vez, geralmente desenvolve suas aulas circulando entre as mesinhas, anda, gesticula, brinca, sorri, toca nas crianças, pergunta como estão, usa os materiais que têm na sala para desenvolver a aula.



Figuras 64 a 67: Sala de aula do primeiro ano observado na EMEB 'Sonho'.

Já a aula do quinto ano B observado, com vinte e nove (29) alunos matriculados, acontece em uma sala que possui vinte e sete (27) carteiras (com braço) e cinco (5) mesas com cadeiras, dispostas em quatro filas, umas bem próximas das outras. Na parte da frente há a mesa da professora. Na parede da frente há uma lousa onde a professora escreve as atividades. Na lateral esquerda há cartazes com contrato didático, tabuada, regras gramaticais da Língua Portuguesa. No fundo há um mural e uma mesa com vários livros didáticos. Dois ventiladores tentam amenizar o calor na sala, mas acabam fazendo muito barulho, atrapalhando e obrigando a professora a falar alto. Não há cartazes em inglês. Os cadernos ficam com os alunos. Na primeira fila, bem na frente, há um aluno com deficiência motora, sentado em sua cadeira de roda que recebe atenção especial da professora e dos colegas.

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da SEC****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus de São José do Rio Preto

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que a Secretaria Municipal de Educação está ciente e de acordo com o desenvolvimento da pesquisa (provisoriamente) intitulada: “Língua Inglesa no Ensino Básico: formação lingüística, teórico-metodológica e sociocultural de docentes”, desenvolvida pela professora/pesquisadora Leandra Ines Seganfredo Santos, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, na área de Lingüística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, da UNESP – Campus de São José do Rio Preto, nos anos de 2007 a 2010.

Os objetivos do estudo consistem em descrever e discutir os conhecimentos lingüísticos, teórico-metodológicos e socioculturais necessários à formação docente para o ensino de língua estrangeira em anos iniciais do EF (básico) do ensino público.

Tenho conhecimento de que os possíveis instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são entrevistas gravadas e questionários com professores, observação participante nas escolas selecionadas, sessões reflexivas gravadas em áudio e vídeo com a participação dos professores observados. Os dados poderão ser utilizados com fins acadêmico-científicos, tais como publicações e participações em eventos, sem, no entanto, revelar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados do estudo poderão contribuir não só com o ensino de Língua Inglesa que é oferecido na Rede Municipal, especialmente em anos iniciais, bem como nos demais municípios do estado, ou, ainda, no país. Estou ciente que tais resultados serão fornecidos à Secretaria Municipal de Educação e aos demais participantes, assim que tiver sido concluído, ou, se necessário, no desenvolvimento do mesmo.

Declaro, também, que a Secretaria Municipal de Educação é isenta de qualquer ônus financeiro com o desenvolvimento da pesquisa.

Nome do Representante da Secretaria Municipal de Educação:

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE F – Termo de Consentimento e Autorização dos professores do contexto macro da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus de São José do Rio Preto

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pelo presente termo, autorizo a pesquisadora Leandra Ines Seganfredo Santos a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos da tese de Doutorado intitulada (provisoriamente): “Língua Inglesa no Ensino Básico: formação lingüística, teórico-metodológica e sociocultural de docentes”, aluna do Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, na área de Lingüística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, da UNESP – Campus de São José do Rio Preto, nos anos de 2007 a 2010.

Os objetivos do estudo consistem em descrever e discutir os conhecimentos lingüísticos, teórico-metodológicos e socioculturais necessários à formação docente para o ensino de língua estrangeira em anos iniciais do EF (básico) do ensino público.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise da pesquisadora, com vistas ao alcance dos objetivos do estudo acima expostos;
- Na aplicação do questionário, terei o direito de não responder as perguntas que me causem constrangimentos de qualquer natureza;
- Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;
- Terei acompanhamento e assistência, na medida do possível, da pesquisadora acima referida;
- A pesquisadora me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
- Os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim e aos demais participantes, assim que tiver sido devidamente concluída;

- Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;
- Terei total garantia de anonimato que assegure minha privacidade quando dados confidenciais envolverem o meu nome;
- Não serei pago pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
- Autorizo a publicação dos meus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.

Atenciosamente,

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – Termo de Consentimento e Autorização dos professores do contexto micro da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de São José do Rio Preto

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente termo, autorizo a pesquisadora Leandra Ines Seganfredo Santos a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos da tese de Doutorado intitulada (provisoriamente): “Língua Inglesa no Ensino Básico: formação lingüística, teórico-metodológica e sociocultural de docentes”, aluna do Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, na área de Lingüística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, da UNESP – Campus de São José do Rio Preto, nos anos de 2007 a 2010.

Os objetivos do estudo consistem em descrever e discutir os conhecimentos lingüísticos, teórico-metodológicos e socioculturais necessários à formação docente para o ensino de língua estrangeira em anos iniciais do EF (básico) do ensino público.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise da pesquisadora, com vistas ao alcance dos objetivos do estudo acima expostos;
- Os possíveis instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são: entrevista, questionário, *logs*, sessões reflexivas gravadas em áudio e vídeo, observação participante, conversas informais, análise de documentos, anotações de campo e diários reflexivos.
- Na aplicação do questionário, *logs* ou da entrevista, terei o direito de não responder as perguntas que me causem constrangimentos de qualquer natureza;
- Autorizo a participação da pesquisadora nas salas de aula em que leciono Língua Inglesa, para o desenvolvimento de observação participante, cujos dados serão por ela registrados mediante anotações de campo;
- Disponho-me a participar das sessões reflexivas, juntamente com outros colegas do estudo, que serão gravadas em áudio e vídeo, de acordo com a minha vontade e tempo disponível;
- Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;

- Por meio de minha participação na pesquisa, poderei aprender muitas coisas acerca do fazer pedagógico relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo esses os benefícios que terei com minha participação no estudo;
- Terei acompanhamento e assistência, na medida do possível, da pesquisadora acima referida;
- A pesquisadora me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
- Os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim e aos demais participantes, assim que tiver sido devidamente concluída;
- Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;
- Terei total garantia de anonimato que assegure minha privacidade quando dados confidenciais envolverem o meu nome;
- Não serei pago pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
- Posso descontinuar minha participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem que eu em nada seja prejudicado; e que
- Autorizo a publicação dos meus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.

Atenciosamente,

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE H – Questionário aos professores do contexto macro da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus de São José do Rio Preto

**QUESTIONÁRIO**

SEGANFREDO-SANTOS, L. I. (2008). Língua Inglesa na Educação Básica: formação lingüística, teórico-metodológica e sociocultural de docentes. Tese de Doutorado em andamento. Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos – UNESP/ São José do Rio Preto.

Esta pesquisa objetiva descrever e discutir os conhecimentos lingüísticos, teórico-metodológicos e socioculturais necessários à formação docente para o ensino de Língua Estrangeira em anos iniciais do EF (básico) do ensino público.

Estimado(a) professor(a),

Meus agradecimentos por aceitar contribuir com o estudo. Sua colaboração é imprescindível para que o trabalho seja bem sucedido. Peço a gentileza de responder sinceramente a todas as perguntas que seguem. Escreva o quanto achar suficiente.

Atenciosamente, Leandra.

XXXX, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

1) Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

2) Graduação:

( ) Letras; Habilitação: ( ) L. Portuguesa ( ) L. Inglesa ( ) L. Espanhola ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Conclusão (ano) \_\_\_\_\_; Instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

( ) Pedagogia;

Conclusão (ano) \_\_\_\_\_; Instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

( ) Outra(s): \_\_\_\_\_;

Conclusão (ano) \_\_\_\_\_; Instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

3) Especialização(ões):

a) \_\_\_\_\_;

Conclusão (ano) \_\_\_\_\_; Instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

**b)** \_\_\_\_\_;

Conclusão (ano) \_\_\_\_\_; Instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

**c)** \_\_\_\_\_;

Conclusão (ano) \_\_\_\_\_; Instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

4) Desde quando você atua como professor(a)?

\_\_\_\_\_

5) Desde quando você atua como professor(a) de Língua Inglesa?

\_\_\_\_\_

6) Freqüenta/freqüentou curso livre de idiomas?

( ) Não

( ) Sim: ( ) L. Inglesa ( ) L. Espanhola ( ) Outra: \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_

7) Escola(s) em que trabalha:

**a)** \_\_\_\_\_

**b)** \_\_\_\_\_

**c)** \_\_\_\_\_

8) Marque um X no (s) turno (s) em que você leciona:

( ) matutino

( ) vespertino

( ) noturno

9) Qual é seu vínculo empregatício com o município?

( ) Professor Contratado; Desde: \_\_\_\_\_

( ) Professor Efetivo 20 horas; Ano do concurso: \_\_\_\_\_

( ) Professor Efetivo 40 horas; Ano do concurso: \_\_\_\_\_

10) Além de Língua Inglesa, marque um X nas demais disciplinas em que você está lecionando:

( ) L. Portuguesa ( ) L. Espanhola ( ) Artes ( ) Outra(s): \_\_\_\_\_



11) Marque um X nos anos em que você ministra aulas de inglês atualmente?

a) ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

b) ( ) 6º ano ( ) 7º ano ( ) 8º ano ( ) 9º ano

c) ( ) Ensino Médio

d) ( ) Escola Particular

e) ( ) Curso livre de idiomas

Se você marcou X em algum item da linha a), diga há quanto tempo você atua no ensino de Língua Inglesa em anos iniciais? \_\_\_\_\_

Se sua resposta for negativa, indique se você já lecionou Língua Inglesa em anos iniciais?

( ) Sim Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) Não

O que te levou a deixar as aulas de inglês em anos iniciais?

\_\_\_\_\_

12) O que significa ensinar Língua Estrangeira:

a) Em anos iniciais (primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental de 9 anos)?

\_\_\_\_\_

b) Do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de 9 anos?

\_\_\_\_\_

13) Que profissional deve ministrar aulas de Língua Estrangeira para crianças? Justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_

14) Que tipo de conhecimento/competências o professor deve ter para lecionar Língua Estrangeira para crianças?

\_\_\_\_\_

15) Descreva como foi sua formação na graduação/especialização quanto à Língua Estrangeira, em cada um dos itens abaixo:

a) Formação lingüística: \_\_\_\_\_

b) Formação teórica: \_\_\_\_\_

c) Formação metodológica: \_\_\_\_\_

d) Formação sociocultural: \_\_\_\_\_

16) Você acredita que o ensino de Língua Inglesa para crianças que freqüentam do 1º ao 5º ano é/deve ser diferente do ensino para alunos do 6º ao 9º ano? Justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_

17) Na sua opinião, quando o aluno está apto para iniciar a aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)? Justifique sua resposta.

---

18) Quais características dos alunos do 1º ao 5º ano devem ser observadas ao se ensinar Língua Inglesa?

---

19) Que diferenças você percebe ao ensinar Língua Inglesa a alunos de anos iniciais e anos mais avançados do Ensino Fundamental de nove anos?

---

20) O que você entende por Formação Continuada? Em que aspectos ela contribui em seu fazer pedagógico?

---

21) Há algo que não perguntei sobre o ensino de Língua Inglesa em anos iniciais e que você julga pertinente mencionar?

---

Muito obrigada, suas respostas são muito importantes!

**APÊNDICE I – Tabulação das respostas obtidas nas primeiras 11 questões do questionário com docentes do contexto macro da pesquisa**

Prof.	D. N.	GRAD	HAB	ANO	INST	ÓRG	ESPECIALIZAÇÃO	ANO	INST.	ÓRG	DOC	D. LI
1		Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	2002	2002
2	31/7/1971	Letras	LP-LI	2004	UNEMAT	PUB	LA ao ensino de P como LM	2006	UNEMAT	PUB	1991	2006
3	2/7/1971	Letras	LP-LI	1994	UNEMAT	PUB	LP	1997	UNICLAR	PRI	1997	2000
4	9/6/1984	Letras	LP-LI	2007	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2007	2007
5	19/7/1957	Letras	LP-LI	1989	FIC	PRI	LP	1998	-	PRI	1990	2003
6	2/5/1966	Letras	LP-LI	1990	UFMS	PUB	Alfabetização	1997	UFMS	PUB	1985	1997
							LP	1992	UNEMAT	PUB		
							Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI		
7	10/6/1979	Letras	LP-LI	2000	UNEMAT	PUB	Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI	2000	2000
8	9/7/1973	Letras	LP-LI	2001	UNEMAT	PUB	Ensino e Aprendizagem de LI	2005	UNEMAT	PUB	2002	2002
9	10/3/1958	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	LP e Literatura Brasileira	2001	UNEMAT	PUB	1982	1892
10	12/2/....	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	Pedagogia Empresarial	2005	UNIFLOR	PRI	2003	2005
							Ensino de LE	2008	FASIPE	PRI		
11	11/7/1969	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	LP e Literatura	2004	ICE	PRI	2000	2005
12	27/12/1969	Letras	LP-LI	1995	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	1993	2002
							Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI		
13	15/6/1977	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2000	2005
14	21/8/1980	Letras	LP-LI	2003	UNEMAT	PUB	Gramática e Literatura	2006	ICE	PRI	2000	2006
15	24/1/1974	Letras	LP-LE	2001	UNOESC	PRI	Letras: LP e LE	2004	Palas A.	PRI	1994	2008
16	-	Letras	LP-LI	Curso	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2002	2008
17	16/12/1970	Letras	LP-LI	2005	UNEMAT	PUB	Psicopedagogia e Ciências da Ed.	2006	UNIVAG	PRI	1990	1995
							Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI		
18	4/6/1971	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	LP e Literatura	2001	-	-	1993	2001
19	13/8/1971	Letras	LP-LI	1996	UNEMAT	PUB	Informática na Educação	2007	FASIPE	PRI	1996	1996
20	18/9/.....	Letras	LP-LI	Curso	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2001	2008
21	20/11/1971	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	LP	1999	UNIVERSO	PRI	1998	2000
22	8/12/1969	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	1998	2006
							Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI		
							Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI		
23	27/11/1978	Pedagogia	-	2005	UNIFLOR	PRI	Arte	2008	FASIPE	PRI	2005	2008
24	24/6/1980	Letras	LP-LI	2003	UNEMAT	PUB	Ensino e Aprendizagem de LI	2005	UNEMAT	PUB	2004	2004
25	14/9/1975	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	Informática na Educação	2004	Varzea Gr.	PRI	1992	2001
26	29/11/1971	Letras	LP-LI	2002	UNIPAR	PRI	Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI	2000	2002
27	2/11/1952	Letras	LP-LI	1998	UNEMAT	PUB	Metodologia de Ensino de LE	2001	UNEMAT	PUB	1998	2000
28	24/9/1979	Letras	LP-LI	2004	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2008	2008
29	30/10/1959	Letras	LP-LI	2000	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	1996	2002
							Práticas em Ori. e Sup. Educ	2007	UNICLAR	PRI		
30	30/1/1981	Letras	LP-LI	2005	UNEMAT	PUB	Literatura	curso	FASIPE	PRI	2006	2008
31	2/12/1979	Letras	LP-LI	2003	UNEMAT	PUB	LP e Literatura	2006	ICE	PRI	2006	2006
32	9/3/1962	Letras	LP-LI	2006	UNEMAT	PUB	Educação Especial	-	UNIJUÍ	PUB	1983	2006
		Magistério	-	1983	N. S. Fát.	PRI	Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI		
33	18/11/1972	Letras	LP-LI	2000	UNEMAT	PUB	Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI	2002	2000

Continuação...

Prof.	D. N.	GRAD	HAB	ANO	INST	ÓRG	ESPECIALIZAÇÃO	ANO	INST.	ÓRG	DOC	D. LI
1		Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	2002	2002
2	31/7/1971	Letras	LP-LI	2004	UNEMAT	PUB	LA ao ensino de P como LM	2006	UNEMAT	PUB	1991	2006
3	2/7/1971	Letras	LP-LI	1994	UNEMAT	PUB	LP	1997	UNICLAR	PRI	1997	2000
4	9/6/1984	Letras	LP-LI	2007	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2007	2007
5	19/7/1957	Letras	LP-LI	1989	FIC	PRI	LP	1998	-	PRI	1990	2003
6	2/5/1966	Letras	LP-LI	1990	UFMS	PUB	Alfabetização	1997	UFMS	PUB	1985	1997
							LP	1992	UNEMAT	PUB		
							Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI		
7	10/6/1979	Letras	LP-LI	2000	UNEMAT	PUB	Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI	2000	2000
8	9/7/1973	Letras	LP-LI	2001	UNEMAT	PUB	Ensino e Aprendizagem de LI	2005	UNEMAT	PUB	2002	2002
9	10/3/1958	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	LP e Literatura Brasileira	2001	UNEMAT	PUB	1982	1892
10	12/2/....	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	Pedagogia Empresarial	2005	UNIFLOR	PRI	2003	2005
							Ensino de LE	2008	FASIPE	PRI		
11	11/7/1969	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	LP e Literatura	2004	ICE	PRI	2000	2005
12	27/12/1969	Letras	LP-LI	1995	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	1993	2002
							Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI		
13	15/6/1977	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2000	2005
14	21/8/1980	Letras	LP-LI	2003	UNEMAT	PUB	Gramática e Literatura	2006	ICE	PRI	2000	2006
15	24/1/1974	Letras	LP-LE	2001	UNOESC	PRI	Letras: LP e LE	2004	Palas A.	PRI	1994	2008
16	-	Letras	LP-LI	Curso	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2002	2008
17	16/12/1970	Letras	LP-LI	2005	UNEMAT	PUB	Psicopedagogia e Ciências da Ed.	2006	UNIVAG	PRI	1990	1995
							Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI		
18	4/6/1971	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	LP e Literatura	2001	-	-	1993	2001
19	13/8/1971	Letras	LP-LI	1996	UNEMAT	PUB	Informática na Educação	2007	FASIPE	PRI	1996	1996
20	18/9/.....	Letras	LP-LI	Curso	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2001	2008
21	20/11/1971	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	LP	1999	UNIVERSO	PRI	1998	2000
22	8/12/1969	Letras	LP-LI	1997	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	1998	2006
							Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI		
							Psicopedagogia	2006	FASIPE	PRI		
23	27/11/1978	Pedagogia	-	2005	UNIFLOR	PRI	Arte	2008	FASIPE	PRI	2005	2008
24	24/6/1980	Letras	LP-LI	2003	UNEMAT	PUB	Ensino e Aprendizagem de LI	2005	UNEMAT	PUB	2004	2004
25	14/9/1975	Letras	LP-LI	2002	UNEMAT	PUB	Informática na Educação	2004	Várzea Gr.	PRI	1992	2001
26	29/11/1971	Letras	LP-LI	2002	UNIPAR	PRI	Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI	2000	2002
27	2/11/1952	Letras	LP-LI	1998	UNEMAT	PUB	Metodologia de Ensino de LE	2001	UNEMAT	PUB	1998	2000
28	24/9/1979	Letras	LP-LI	2004	UNEMAT	PUB	-	-	-	-	2008	2008
29	30/10/1959	Letras	LP-LI	2000	UNEMAT	PUB	Lit. Infanto-Juvenil e Ensino	2003	UNEMAT	PUB	1996	2002
							Práticas em Ori. e Sup. Educ	2007	UNICLAR	PRI		
30	30/1/1981	Letras	LP-LI	2005	UNEMAT	PUB	Literatura	curso	FASIPE	PRI	2006	2008
31	2/12/1979	Letras	LP-LI	2003	UNEMAT	PUB	LP e Literatura	2006	ICE	PRI	2006	2006
32	9/3/1962	Letras	LP-LI	2006	UNEMAT	PUB	Educação Especial	-	UNIJUÍ	PUB	1983	2006
		Magistério	-	1983	N. S. Fát.	PRI	Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI		
33	18/11/1972	Letras	LP-LI	2000	UNEMAT	PUB	Ensino e Aprendizagem em LE	2008	FASIPE	PRI	2002	2000

Obs: Em destaque as professoras selecionadas para o contexto micro.

## APÊNDICE J – Questionário respondido pelos professores do contexto micro da pesquisa sobre a participação no evento estadual



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de São José do Rio Preto

## QUESTIONÁRIO

SEGANFREDO-SANTOS, L. I. (2008). Língua Inglesa na Educação Básica: formação lingüística, teórico-metodológica e sociocultural de docentes. Tese de Doutorado em andamento. Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos – UNESP/ São José do Rio Preto.

1) Você já havia participado de encontros desta natureza antes? Por quê?

---

2) Qual a importância deste tipo de evento para sua vida profissional?

---

3) O que você aprendeu durante o evento?

---

4) O que mais lhe chamou a atenção? Comente:

---

5) O que impede sua participação em eventos como este?

---

6) Fique à vontade para comentar sobre algo que não tenha sido perguntado neste questionário. \_\_\_\_\_

E no caso das duas professoras que apresentaram comunicação oral:

7) O que te motivou a se inscrever com comunicação oral?

---

8) Que tipo de contribuição isso pode trazer para seu fazer pedagógico?

---

**APÊNDICE K – Roteiro da entrevista semiestruturada com os professores do contexto micro da pesquisa**



## TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTA

1. Fale sobre suas experiências de formação: inicial (magistério, propedêutico, contabilidade etc); graduação; especialização
2. Relate e comente suas experiências enquanto aluna de LI
3. Relação com os professores de LI
4. Fale sobre sua formação lingüística (linguagem, língua, aprendizagem de uma língua, aprendizagem de LE)
5. Tipo de teorias estudadas
6. Metodologia usada em sala pelos professores
7. Relação dos conteúdos de LI com o contexto social
8. Ensino de LI e formação cultural dos discentes
9. Como ocorre a aprendizagem de LI
10. Descrição dos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de LI (favorecem, dificultam etc)
11. Análise de suas aulas de LI (Sabe ensinar LI? Onde aprendeu? Como percebe/percebeu isso?)
12. Possíveis melhorias nas aulas de LI
13. A aula ideal
14. Concepções acerca do Programa de Ensino de LI da SEC
15. Ensino-aprendizagem de LI em escolas públicas e privadas
16. Relação do vínculo empregatício e trabalho em sala de aula
17. Papel do professor no ensino de LI
18. Papel do professor no ensino de LI para crianças
19. Papel do aluno na aprendizagem de LI
20. Papel do aluno na aprendizagem de LI para crianças
21. Oferta de LI a partir da EI
22. Possibilidade de aprendizagem de LI na escola pública, especialmente em anos iniciais
23. Reação dos alunos nas aulas de LI
24. Relação experiência e formação

25. Relação professor de LI com: escola, SEC, governantes etc
26. Relação FC e o fazer pedagógico

### **Entrevista 03**

**Participante:** Coralina

**Local:** Escola “Professora Lina”

**Data:** 10 de julho de 2008

**Hora de início:** 15:45 h

**Tempo total da entrevista:** 0:56:10

**Comentários acerca da entrevista:** Como ainda não havia saído a nomeação dos professores para o concurso, e Coralina havia ficado na Reserva Técnica, achei conveniente fazer a entrevista antes do término do semestre, para que ela pudesse responder à entrevista ainda em seu contexto de trabalho. Assim, um dia antes do término das aulas, durante sua última hora-atividade, fui até a escola para coletar os dados. Esta estava em polvorosa, todos envolvidos com os preparativos para o encerramento do semestre que aconteceria com uma festa julina. Os ensaios para quadrilha aconteciam no pátio, ao lado da sala dos professores, onde estávamos assentadas para a entrevista. Na sala dos professores, o entra e sai era constante.

Durante nossa conversa, por várias vezes notei Coralina constrangida devido a falta de tranqüilidade. Em alguns momentos, pensei até em desistir, mas preferi continuar. Notei que Coralina estava abalada com o encerramento do contrato e julguei que o momento poderia favorecer para coleta de dados interessantes e diferenciados, que pudessem retratar sensivelmente o contexto em que estava inserida naquele momento. Neste sentido, decidi por ficar, mesmo correndo o risco da qualidade do áudio não ficar boa, no entanto, ficou compreensível o suficiente para que a transcrição acontecesse normalmente.

Em dado momento, diante da permanência de outros professores na sala, tentei buscar uma sala que estivesse desocupada, para que Coralina pudesse responder às perguntas com mais tranqüilidade, no entanto, não foi possível, pois, como era encerramento das aulas, alguns pais estavam sendo atendidos pelas supervisoras, diretoras e orientadoras. Talvez as respostas dadas por Coralina sejam um tanto quanto superficiais, devido a falta de liberdade. Por outro lado, o momento foi impar. Penso que, se por um lado, os dados possam estar comprometidos, por outro, foram criados no mais puro contexto. Em certo momento da entrevista, por exemplo, houve a necessidade de interrupção, tamanha emoção, por parte de Coralina, quando a questionei de como estava se sentindo sobre sua possível saída da escola. Em meio a choro controlado e disfarçado, a questiono se gostaria de parar com a coleta e esta prefere continuar.

No dia seguinte, sai a nomeação e para alegria de Coralina, a necessidade de mais professores, fez com que alguns classificados fossem chamados e seu nome estava entre eles. Na sua chegada para a sessão a abraço e a parabenizo. Esta estava mais tranqüila do que o dia anterior, embora ainda pare no ar uma ansiedade, pois, como outras professoras escolherão as escolas antes dela, há a possibilidade de ela ter que mudar de escola. No entanto, continuará como participante do estudo.

#### **Pq – Eu queria que você começasse falando um pouco sobre sua formação:**

Eu fiz Magistério numa escola particular, muito boa, em termos de ensino-aprendizagem e voltada à educação de valores religiosos, escola de freiras, depois eu fui fazer uma especialização para trabalhar com deficientes mentais, aí fiz um estágio e 400 horas de curso pela Universidade da Unijuí e depois disso me despertou pra fazer Letras, quer dizer, fiz primeiro Pedagogia, três semestres de Pedagogia e aí eu vi que Pedagogia não acrescentava nada ao antigo Magistério, era aquilo que eu já tinha visto, em termos de teoria e prática, naquele momento eu buscava uma realização pessoal que tivesse afinidade com o estudo da língua, assim, um dia cheguei na escola e uma professora me disse que não me via aos cinquenta anos ainda com os pequeninhos, eu sei que você gosta desse trabalho, mas eu vejo



que você tem muito mais do que isso pra render pra educação e isso me incomodou, aquela fala da professora que era da área da Geografia, me despertou pra mudar, pensei em cursar LI, o curso não tinha vagas, entrei em conflito, porque até então, não era meu desejo de fazer Letras, eu FUGIA de Letras, porque eu tinha muita dificuldade, a primeira língua minha foi a alemã, então em casa era só o alemão que era pronunciado, fui pra escola sem saber nada de português, então eu levei muito tempo trocando p por b e d por t, NOSSA, SOFRI MUITO com essa língua portuguesa, e aí eu fazer Letras, nem pensar, mas de repente, percebi que era isso que eu precisava, é isso que eu preciso pra minha comunicação, então corri atrás e aí levei de brinde a língua estrangeira, logo em seguida, antes de terminar a graduação mesmo já surgiu pós-graduação de educação Especial, aí o diretor da instituição disse que eu não poderia fazer, uma vez que ainda não tinha concluído o nível superior, faltavam dois meses e por isso não deixou fazer a inscrição, então esperei um pouco e surgiu a pós de ensino-aprendizagem de LE que está em fase de conclusão.

**Pq – Quando você teve LI pela primeira vez?**

Assim, bem a primeira vez foi na sexta série.

**Pq – Você chegou a estudar outra língua antes do inglês ou não?**

Não, estudar não, só o que nós pronunciávamos em casa, aquela linguagem assim, bem simples, bem coloquial em alemão só, e depois na sexta série tinha uma professora que era esposa de um advogado e ela era assim toda arrumada, nossa ela era uma boneca na sala de aula, ela impressionava qualquer aluno e aquilo me chamou a atenção, a fala dela, o sotaque dela, foi assim, bonito de ver, eu observava muito ela, gostava muito dela ela era muito simpática e dali foi assim pouquinho coisa que a gente teve, umas frases (relutante), depois, no ensino médio, tive inglês, e depois atuando já como professora teve uma febre lá entre os professores pra estudar inglês e uma professora reuniu os colegas, numa sala, trinta minutos depois do expediente e foi dando umas atividades, cada semana ela cobrava essas atividades, foi assim, pouquinho coisa, mas isso me ajudou depois pra passar no vestibular, porque até então a minha base de inglês era o mínimo e eu me inscrevi na prova de inglês, porque é a minha paixão, então eu fiz e eles contaram meu gabarito como língua espanhola e eu já tinha passado em 35º lugar, aí contaram depois, porque estava errado, recontaram e eu fiquei em 13º lugar, então eu vi como foi bom, porque eu acertei e gostei aí me desafiei mais ainda, e quando teve os cursos na Unemat, junto com a graduação aí eu disse eu não vou perder nenhum cursinho e eu fiz todos eles enquanto tava na graduação.

**Pq – Você lembra como era sua relação com os professores de LI na graduação?**

A do ensino fundamental era de muita admiração, era assim algo inexplicável, paixão, despertava algo diferente, o que me marcou muito na graduação foi quando uma pessoa chegou lá e disse “ah, eu não entendo nada de inglês, então vocês vão fazer isto e isto durante o semestre porque eu estou substituindo e eu simplesmente sou obrigada a dar esta disciplina, então isso ficou assim uma lacuna lá no meio, já outras professoras, eram (relutante), pessoas que nos deixaram apaixonados pela LI.

**Pq – Entre uma professora e outra, ensinavam da mesma forma?**

Cada uma tinha uma metodologia diferente (relutante) a maioria delas trabalhava um pouco de pronúncia, um pouco de leitura e MUITA escrita, não sei, parece que assim, era o conhecimento que elas tinham, porque geralmente o professor, penso eu, passa o conhecimento que tem, então se tem pouco conhecimento na área da pronúncia não vai se expor muito na pronúncia, vai ficar com o freio puxado.

**Pq – Você tinha preferência por uma das habilidades?**

Mais pra escrita, era o que a gente mais via e depois também quando chegava assim pra fazer pronúncia, geralmente era teste de leitura (risos) e aí a gente gelava, puxa, agora de repente tem que fazer um teste de leitura que significa ler para todos ouvirem e eu não era boa de leitura.

**Pq – Como era essa pronúncia?**

Mais repetição, mas treino.

**Pq – Quais os tipos de teorias que foram estudadas, que você lembra, e que você acha que interfere em sua prática.**

Não lembro agora.

**Pq – O que é linguagem pra você?**

Linguagem? (relutante) é toda expressão que a pessoa transmite, seja ela escrita, falada, gestos, tudo é linguagem, até a vestimenta da pessoa é linguagem.

**Pq – E língua?**

É a essência da linguagem, é aquilo que reúne todo este vasto vocabulário e que é lapidado, que é organizado e que é escrito.

**Pq – O que é a aprendizagem de uma língua?**

É ter a disposição de querer aprender, de falar essa língua, de escrever, de ler, de fazer tudo, principalmente fazer comunicação, promover a comunicação.

**Pq – E como acontece a aprendizagem de uma LE?**

Relaciona-se e muito com aquilo que a gente conhece e na necessidade, eu me lembro quando eu ia pra escola e eu não sabia falar nada na língua portuguesa, tinha um receio até para pedir para ir ao banheiro, como que eu vou fazer isso então?, me perguntava, minha preocupação era, e agora, se eu tiver uma dor de barriga, o que faço para pedir para ir ao banheiro, pedir licença pra sair da sala, então eu fui vendo, pesquisando, perguntando pra outras pessoas, minha irmã me ajudava muito e assim fui descobrindo, então o que faz a pessoa aprender é ter essa necessidade, essa curiosidade, essa vontade.

**Pq – E você acha que os alunos de hoje têm essa curiosidade?**

Muitos alunos têm, e quando eles não têm, dali a pouco eles percebem, ou alguém fala pra eles ou no contexto mesmo, apareceu um menino que era muito difícil e ele sempre dizia “não quero saber nada dessa matéria que a professora dá”, não demorou dois meses, o menino puxou a cadeira da mesa e me disse assim “professora, daqui pra frente eu vou ficar aluno nota 10 porque eu preciso do inglês, eu descobri que eu preciso pra tudo, não lembro que profissão que ele citou e ele disse “nessa profissão eu preciso ter um domínio de vocabulário porque o equipamento é assim, e eu vou precisar, botei na minha cabeça que eu quero”.

**Pq – Os conteúdos que eram trabalhados na faculdade eram ensinados soltos ou dentro de textos ou relacionados com o contexto?**

Na maioria das vezes, os conteúdos não eram ensinados soltos, estavam atrelados a um texto e um contexto, o contexto nem sempre bem explorado e seguia o livro didático.

**Pq – Você acha que o ensino de LI pode interferir na formação cultural dos alunos?**

Pode sim, e quanto mais ele começar aprender, mais chance ele tem de desenvolver uma boa linguagem e uma boa receptividade, mais curiosidade, ele vai ter mais fluência, vai ter mais habilidades, porque hoje eu vejo muito assim, a dificuldade que tem um aluno de oitava série e a dificuldade de um aluno de quinta série, eu comparo muito isso, que os de quinta série não tem receio em escrever, escrevem textos, produzem, e o oitavo já pensa assim, puxa, mas eu posso errar, então não vou fazer, é melhor eu não fazer, do que eu errar e não fazer certo, então essa preocupação criança pequena não tem, eles vão falando, vão repetindo, e vão aprendendo de uma forma tão dinâmica, tão gostosa, que eles vão abrindo os caminhos pra essa curiosidade, pra essa futura aprendizagem, os pais já estão aprendendo inglês, dão muito apoio, muitos pais terminam o segundo grau, porque eles não tinham feito da adolescência, aí eles têm inglês também e eles ficam assim com o queixo caído de tanta diversidade cultural e da riqueza e abrangência do inglês, eu trabalhei também com esse grupo EJA à noite e eu vi assim como os vovozinhos diziam “professora, eu nunca vi inglês na minha vida, mas eu quero aprender”, então um dia eu fiz eles observarem, quando eles fossem pro trabalho, quanto tinha de placas e cartazes com palavras estrangeiras, no aspecto visual, nas ruas, nos alimentos em casa, e eles voltaram pra sala de aula contando muito coisa então veio a necessidade, hoje criança, adulto, vêem essa necessidade, o aspecto cultural da língua está dentro de nosso cotidiano.

**Pq – Quais são os aspectos que favorecem o ensino de LI?**

A parte artística, com recursos visuais, atividades interativas comunicativas de pesquisa, descoberta, desafios de observação, os jogos, as brincadeiras, as dinâmicas porque o aluno gosta.

**Pq – Mas e o gostar culmina em aprendizagem?**

Sim, depende da forma como a gente conduz, só brincar por brincar, não vai aprender, mas dentro da metodologia que a gente usa e que mantém a sala concentrada, organizada, onde um ajuda o outro há aprendizagem sim.

**Pq – Mesmo usando dinâmicas, você consegue mantê-los concentrados?**

(risos) Às vezes não, mas a maioria sim, mas mesmo que eles não estejam quietos é possível acontecer a aprendizagem porque na conversa, quando ele conversa sobre o conteúdo ele está aprendendo, se o contexto chamar a atenção, ele se concentra, depende do objetivo da aula.

**Pq – E o que dificulta?**

Não conseguir envolver o aluno, quando traz seus problemas pessoais para dentro da sala de aula e só quer chamar a atenção para o seu problema.

**Pq – O que te atrapalha enquanto professora de LI?**

Esse aluno que chama a atenção, que é carente e quer uma atenção especial e, às vezes, são muitos alunos e a gente vai com o objetivo de desenvolver conteúdos porque o horário é curto e você tem que encaminhar os trabalhos e aquele aluno fica atrapalhando o tempo todo, quer a atenção só pra ele, então nessa situação eu não sei lidar muito bem com ele, não sei o que fazer às vezes, na maioria das vezes tenho conversado isoladamente com ele.

**Pq – Como você avalia suas aulas de LI?**

Se eu fosse dar uma nota eu daria uma nota, me falta ainda, não tá fraca nem ótima, tá em um meio termo, ainda preciso muito, primeiro eu demoro muito pra planejar as aulas, tenho muitas salas de aula, pouca experiência, então planejo bem, bem, uma aula, só fico satisfeita

quando consigo planejar bem a aula e esse critério tenho atingido, também sei o quanto ainda preciso melhorar para conseguir produzir meu material didático.

**Pq – Você é professora desde quando?**

De LI há dois anos, mas antes eu era alfabetizadora, desde 1984.

**Pq – Onde você aprendeu a ensinar da forma que você ensina?**

Da forma que eu aprendi lá na minha infância, com os professores que eu tive e admirava muito, a primeira professora que eu tive era uma pessoa maravilhosa, tinha um cabelo lindo e era fantástica e assim semelhante foi a professora de inglês sabe, vamos dizer assim uma transposição, o aspecto visual, aquilo me chamava sempre a atenção e eu sempre levei muito em consideração e no tempo do Magistério a gente aprendeu a fazer muita produção de história, quadros, pinturas, nós fazíamos muito material didático, porque primeira série precisava disso, então como eu fui muito tempo alfabetizadora eu via assim como chamava a atenção dos alunos essa parte visual, a produção de texto, a formação de história, então cada dia tinha uma história, então cada dia tinha uma história na minha aula, na última vez que eu trabalhei com aluno nessa faixa etária eu montei uma biblioteca dentro de uma sala de aula, então até o final do ano nós tínhamos em torno de 100 livros montados pelos alunos e alguns, claro, clássicos também.

**Pq – Se você tivesse que escolher entre LI e LP ou outra disciplina, ainda assim você ficaria com a LI?**

Sim, é uma paixão assim, não sei como explicar, desde criança eu peguei gosto pelas coisas diferentes, eu visitava minha avó porque ela só falava alemão, então eu sempre quis e essa motivação eu tentei passar para os meus filhos e hoje a minha filha está lá na Itália e eu vejo assim o quanto uma língua enriquece a outra, quando eu descobri que o inglês tem 30% da língua alemã dentro dela eu fiquei feliz da vida, realizada, eu sentia facilidade até certo ponto, na pronúncia nem tanto porque eu penso que quanto mais cedo isso acontece pega uma pronúncia melhor, lapida melhor, não sei como explicar isso, mas abre assim um caminho que favorece a aprendizagem e quando a gente já é adulta, essa parte fica, parece resistente, fica resistente a aprendizagem, a gente escuta, escuta e até que capta esse som e consegue melhorar já é mais difícil, dentro da LI existe um campo cultural muito grande a ser explorado.

**Pq – Você acha que seus alunos gostam das aulas de LI?**

Todos não, mas a maioria sim porque eles vêm ao encontro, às vezes até o portão da escola e esses dias até me surpreendeu que eu coloquei no quadro uma atividade em que aprendíamos as frutas e escrevemos um mini texto e pedi para um aluno escrever a fruta que ele gostava, achava bonita e depois descobrisse qual era a fruta da *teacher* e completavam e mostravam e eu dizia quem tinha acertado, em inglês, na semana passada, não falando mais em fruta, de repente um menininho salta do meu lado e diz assim: “*teacher*, essa semana a senhora já comeu *apple*?” (risos), eles lembram dos cumprimentos também fora da sala de aula.

**Pq – Você acha que sabe ensinar LI?**

Sei um pouco, mas quero saber mais para poder ensinar melhor, usar outros recursos.

**Pq – Ensinar LI depende só disso?**

Não, ah, depende primeiro de vontade, querer ensinar, gostar e isso eu tenho, e muito estudo e isso estou disposta a fazer, só que às vezes eu (risos) vejo que começo a preparar jogos e não

me sobra mais tempo pra fazer essa parte que preciso me corrigir mais, fazer mais fluência, mais agilidade, mais dinamismo, mais leituras, mais teoria também.

**Pq – Você lembra como você era enquanto aluna de LI?**

Participava pouco, pegava pouco tempo assim realmente pra estudar porque quando eu fiz a faculdade eu lecionava o dia todo e 40 horas em sala de aula com primeira série, mais faculdade à noite, então eu já estava cansada não conseguia aprender tudo o que precisaria ter aprendido.

**Pq – Em que você acha que poderia melhorar em suas aulas?**

Principalmente o relacionamento com os alunos, de alguma maneira eu sei que eu tenho que melhorar mais assim a parte de respeito e que eles tivessem essa paixão que eu tenho.

**Pq – Você acha que existe uma aula ideal de LI?**

Ideal não, mas uma condição em termos de ambiente, de materiais, de o professor ser especialista na área MESMO, isso ainda eu vejo muita carência, muita carência mesmo, a gente faz isso com as melhores das intenções, mas ainda falta muito ainda pra ser reconhecido como PROFISSIONAL.

**Pq – Como poderia ser essa aula?**

Primeiro, hum (relutante), pego o aspecto financeiro, o professor teria que ter melhores condições de cuidar também não só de estudar, estudar, mas também do aspecto físico, do próprio profissional, estar bem vestido, que não falte nada pra ele, na escola faltam muitos recursos, desde recursos materiais, disponibilidade pra planejar bem as aulas, o ambiente, principalmente o primeiro ano, que precisa ter espaço adequado ter as mesas, ter o ambiente, falta, falta muito, o aspecto visual, às vezes a sala de aula não é de alfabetização nem de letramento.

**Pq – O que você pensa sobre o Programa de Ensino da SEC?**

É ótimo, pelo menos traz algumas sugestões, traz possibilidades de melhorar, de começar repensar certas coisas e aplicar em sala de aula, eu tenho conseguido colocar em prática a proposta, não 100%, mas a grande maioria sim.

**Pq – Você acha que tem diferença entre o ensino público e o privado?**

Há, há diferença sim, principalmente materiais, há mais carência no ensino público que prejudica em termos porque a gente vai atrás de arrumar lápis, empresta aqui, empresta ali, não tem nem lápis para pintar um desenho, então o tanto de tempo que você gasta vendo isso, nas escolas privadas não há esse problema.

**Pq – Mas em termos de ensino, você acha que lá é melhor?**

Não, em termos de ensino não, porque o aluno às vezes também tem tudo e não sabe usar os recursos.

**Pq – Qual é o papel do professor no ensino de LI?**

É fazer com que o aluno consiga absorver, consiga aprender.

**Pq – E o que o professor precisa fazer pra ele aprender?**

(risos) Nossa, é tão difícil (risos), é ser um artista (risos) às vezes eu sou artista.

**Pq – E o papel do aluno?**

É ser participante.

**Pq – Tem diferença em dar aulas em anos iniciais e em anos posteriores?**

Tem.

**Pq – E o aluno é diferente?**

Não, não é diferente, se tem um aluno que não respeita o professor, isso acontece lá no primeiro ano e na quinta série da mesma forma, vejo que o comportamento não difere, mas a situação, o contexto em que o aluno se encontra é diferente.

**Pq – Você difere na metodologia?**

Na verdade difere um pouco em termos das atividades, nas series iniciais mais voltadas a oralidade, enquanto que nas outras séries existem também jogos, brincadeiras, isto é ludicidade, oralidade e um pouco mais de produção escrita.

**Pq – Você tem preferência em trabalhar com os menores ou maiores?**

De preferência com os maiores porque eu já trabalhei muito tempo com o primeiro ano então, justamente quando eu fiz Letras eu pensei em NÃO dar aula para os pequenos e eu de repente levei um susto, quando eu tive que entrar na sala do primeiro ano.

**Pq – Além do susto, o que você sentiu quando ficou sabendo que teria que assumir aulas do primeiro ao quinto anos?**

Eu não tive que assumir, foi um convite feito e me deram pra pensar, a opção, foi minha porque me senti desafiada.

**Pq – O que te desafiou a dizer sim?**

Porque é uma coisa que nunca fiz, uma coisa totalmente nova, pra mim é uma experiência nova e não é difícil, tanto o aluno da sétima série gosta de desenho, gosta de visual, gosta de um cartaz, gosta de uma brincadeira, gosta de um jogo de bingo, tanto quanto um aluno de primeiro e segundo ano, o que motiva o aluno é a novidade e eu também me sinto assim, preciso de novidades, motivação e desafios novos.

**Pq – E o entusiasmo pela LI é o mesmo dos maiores para os menores?**

Na maioria das vezes sim, porque eles são participativos, tanto no primeiro ano quanto na oitava série participam da mesma forma.

**Pq – O que você acha de ter LI desde o primeiro ano?**

É necessário e fico triste quando escuto alguém falar que deveria tirar ou optar por outra disciplina ou reduzir a carga horária do professor de 40 pra 30 horas, como está sendo a discussão e deixar sem as aulas de inglês de primeira a quarta e isso seria assim uma coisa que prejudicaria muito o aluno, porque quando ele se deparar com o inglês na quinta série, ele já vai ter toda aquela parte assim da estrutura que ele poderia ter adquirido, aquela habilidade, aquele gosto, aquela vontade de pronunciar palavras que ele vê que ele pode ler na fase da alfabetização pra deixar LÁ pra quinta série? Então eu vejo assim que o aluno vai ser prejudicado.

**Pq – Você tá desenvolvendo este gosto com seus alunos?**

Ao menos a intenção é, eu diria assim com muito amor, com muita paixão, com atividades que eu penso que eles podem se envolver e eles costumam se envolver, tem que ser atividades interativas e eles gostam dessas atividades e eu até vejo que algumas atividades eu não

consigo realizar porque teria que ter um espaço, um pátio, certa vez tive que fazer uma brincadeira e dentro da sala de aula ficou perigosa então não pude terminar, fiz ela em parte, em grupinhos pelo espaço não ser adequado, então eu vejo assim que na educação a gente tem muita limitação.

**Pq – É possível aprender LI nas escolas públicas?**

Sim.

**Pq – Em anos iniciais?**

Sim, é possível, tanto que a grande diferença entre um aluno de quinta série que vem da escola municipal e um aluno que vem da rede estadual que nunca viu inglês, ou que vem de outra cidade, quando chega um aluno de outra cidade que nunca viu inglês, a diferença é muito grande, mesmo ele se envolvendo rapidamente e gostando da aula, ele demora mais, porque criou uma resistência.

**Pq – E porque você acha que se cria essa resistência?**

Culturalmente, se fosse prioridade ensinar inglês teria em todas as escolas, se fosse algo que tivesse um aspecto mais valorizado.

**Pq – Como os alunos costumam reagir nas aulas de inglês?**

Na maioria das vezes se envolvem nas atividades propostas tanto individuais como em grupo.

**Pq – Há uma ligação entre formação e experiência?**

Há, a experiência ajuda a compreender a teoria e a teoria é tão necessária, que eu levei muito tempo, estive assim tão atarefada e tão comprometida com os alunos, com o fazer do dia-a-dia que eu deixei muito a teoria de lado e hoje eu vejo o quanto a teoria poderia ter me auxiliado se eu tivesse combinado as duas, aí de repente eu seria aquela profissional que eu dizia anteriormente, que falta aquela teoria conjugada com a prática.

**Pq – Mas na graduação e na pós não foi te ofertada essa teoria?**

Foi, mas não assim da forma como ela acontece na sala de aula, muitas vezes a gente começava a discutir na sala de aula, mas eu tinha poucos colegas que também era professora, a maioria não era, então eles não entendiam essa parte e saía fora e a gente não levava adiante essa discussão entre a prática e a teoria.

**Pq – O fato de você já ser professora te dava uma consciência maior na hora de estudar as teorias?**

Com certeza.

**Pq – Como a escola te vê enquanto professora de LI?**

Eu vejo assim que há muito pra melhorar, mas eu tento me esforçar, ser pontual, ser assídua, ser comprometida, que eles percebam que eu não estou aqui para passar tempo, como um todo, acredito que é um espaço que a gente tem que conquistar e quando a gente é muito nova assim, a gente não conseguiu mostrar muito trabalho ainda, as pessoas suspeitam um pouco, olham assim com essa carinha que não gostam muito, depois que eles conheceram o trabalho aí eles começam a valorizar sim, eu nunca tive problema com escola não, geralmente as pessoas me procuram também, teve uma diretora de escola, que eu alfabetizei o filho dela, até hoje ela não esquece e diz que ela luta, e essa luta tem que continuar, porque eu fiz ele aprender a gostar de ler, então são coisinhas assim que fazem com a que a gente perceba que

está no caminho certo, sei que preciso de mais teorias, de mais leituras pra melhorar o meu trabalho.

**Pq – O que você acha da relação dos professores de LI com a SEC?**

Da SEC a gente recebe bastante sugestões, coisas assim que realmente nos ajudam, esse fator é ótimo, nossa, a gente não vê a hora de ter esses encontros, essas reuniões, esses estudos que estão sendo proporcionados agora, são ótimos, acredito que chegou num ponto onde deveria chegar, estava assim, precisando, eu fiz esses encontros quando eu atuei com LP, na SEC também e achei formidável, foi ótimo, então junto, ao mesmo tempo eu fiz alguns encontros enquanto rede estadual e tudo isso acrescenta a nossa experiência e tudo isso é válido.

**Pq – O que você pensa da atenção dispensada ao ensino de LI por parte do governo, das políticas públicas?**

Eu vejo que está bastante falho ainda, ainda precisa da valorização, das condições, tanto técnicas quanto materiais, a valorização profissional das pessoas, tanto que, pela primeira vez eu senti que há carência, há falta de bons profissionais, parecia, antigamente, que tinha professor sobrando, e hoje a gente percebe que não há essa quantidade de pessoas habilitadas que queiram trabalhar, não há, o mercado está sentindo dificuldades.

**Pq – Você acha que a formação que você teve no curso de Letras foi satisfatória?**

Não foi satisfatória porque eu não me dediquei o tanto quanto deveria ter me dedicado, porque eu trabalhava ao mesmo tempo 40 horas e só desisti dessas 40 horas mediante o estágio, porque não agüentei e pedi redução de carga horária na SEC, por causa do estágio, porque precisava assim mais dedicação.

**Pq – Você sempre foi contratada?**

Aqui, desde 2001, na SEC, porém em 2007, atuei também em escola estadual.

**Pq – O tipo de vínculo empregatício interfere no fazer pedagógico?**

Interfere sim, interfere no sentido salarial, porque corta o contrato e o professor fica desempregado, não sabe pra que escola vai, não sabe o que é feito do professor, sabe que há essa necessidade do professor, mas não sabe o que vai ser dele, onde que ele vai atuar, então fica aquela questão que dá um desequilíbrio no próprio professor.

**Pq – E no aluno acarreta algum tipo de problema?**

Às vezes sim, há alunos que se apegam e há outros que não, há outros que se acham tão indiferentes, então isso depende da escola, há escolas que também não valorizam tanto essa continuidade, eles vêem mais essa questão política então não dão essa devida valorização, então tanto faz o professor que virá, é indiferente.

**Pq – Estamos passando por um momento especial em que os contratos dos interinos serão recendidos. Como você está se sentindo?**

É bem difícil (choro).

**Pq – Bom, vamos falar de coisas alegres então. Eu suponho que a FC seja algo alegre pra você, porque pra mim é um motivo de alegria ter você e as demais professoras lá. Mas se você quiser parar a gente pára.**

Não, pode continuar.

**Pq – O que a FC traz pra você enquanto pessoa, enquanto profissional?**



Traz um encontro entre mais profissionais que pensam e que estão envolvidos na mesma situação pedagógica que é o fazer, o ensinar em termos de LE, então um profissional ajuda o outro, um professor dá uma idéia, o outro complementa com outra, há esse entrosamento muito legal, muito bom mesmo, e que na vida assim, várias pessoas são super amigas e a gente não tem esse tempo pra sentar no final de semana ou conversar com essa pessoa e lá no encontro a gente já, só de rever essa pessoa de novo é uma alegria, então tudo isso contribui.

**Pq – O que te motiva a estar lá?**

A busca do querer aperfeiçoar e trazer novidade para o aluno, porque o aluno, seja de qualquer idade, ele quer novidade, e o adolescente principalmente, precisa de novos desafios.

**Pq – O que mais te chama a atenção lá na FC?**

A dinamicidade que é trabalhado, a gente quer levar também isso pra sala de aula, o que é feito conosco lá, da forma gostosa como está sendo essa produção de trabalho, produção de conhecimento, a gente quer passar isso pro aluno também.

**Pq – E você tem conseguido trazer isso pra sala de aula?**

Acredito que sim.

**Pq – E os resultados são satisfatórios?**

Diria que sim, na minha avaliação tá sendo positivo.

**Pq – Eles costumam gostar das coisas, idéias que você traz da FC?**

Sim, a gente percebe isso pelo olhar da criança e pela receptividade, quando a gente vai abrir a porta e eles estão eufóricos.

**Pq – Você abre mão de sua hora-atividade para ir à FC?**

Sim.

**Pq – Ainda assim compensa?**

Sim.

**Pq – Não atrasa seu trabalho?**

Não, não atrasa não, é uma vez por mês.

**Pq – O que você considera indispensável pra você, ensinar LI em anos iniciais?**

Indispensável? (relutante), é fazer o que eu faço, é não trazer nenhum problema pessoal pra escola e vir pronta pra trabalhar e um bom planejamento, o que eu não abro mão assim, o dia que eu não conseguir planejar, deixar tudo organizado da forma que eu quero, parece que a aula não anda tão bem, então é indispensável um bom planejamento, estar bem consigo mesmo, estar sem problemas de ordem pessoal, saúde, financeira, estar assim pronta pra entrar na sala de aula, esquecer o resto e viver aquele momento na interação com o aluno.

## APÊNDICE M – Amostra de transcrição das aulas observadas

### Professora Tuchi – Escola “Princesa Isabel”

63ª e 64ª OBSERVAÇÕES GERAIS / 12ª e 13ª OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA  
 DATA: 14/10/2008 (terça-feira) HORÁRIO: 9:15 às 11 ANO: 1º ano A  
 ALUNOS MATRICULADOS: 21 ALUNOS PRESENTES: 17 (8 meninos e 9 meninas)

**Anotações pré-aula:** Após a aula assistida em 30/09, esta é a primeira aula que estão tendo de LI, ou seja, passaram-se quinze dias (duas semanas), já que a professora optou por trabalhar uma semana com Arte e outra com LI.

#### Desenvolvimento da aula:

A professora inicia a aula os cumprimentando em LI e os questionando:

**P – Good morning.**

**As – Good morning.**

**P – Pessoal, o que aprendemos na aula passada?**

**A1 – O bus.**

**P – Isso! Confeccionamos o bus e brincamos lá fora. Hoje nós vamos ver outros meios de transporte. Qual é o nome daquele que usamos para andar na água?**

**A2 – Barco.**

**A3 – Navio.**

**P – É o ship. Olhem no cartaz. Quais nós já aprendemos?**

**As – Car, bus.**

**A4 – Professora, amanhã não vai ter aula.**

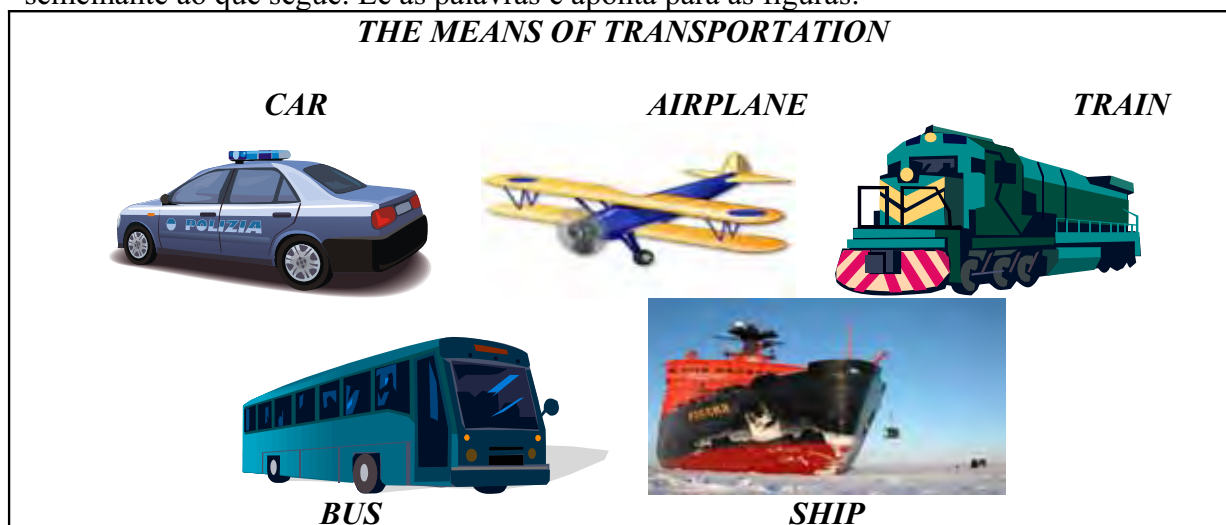
**P – Por quê?**

**A4 – Porque é dia do professor.**

**P – Como se fala professor em inglês?**

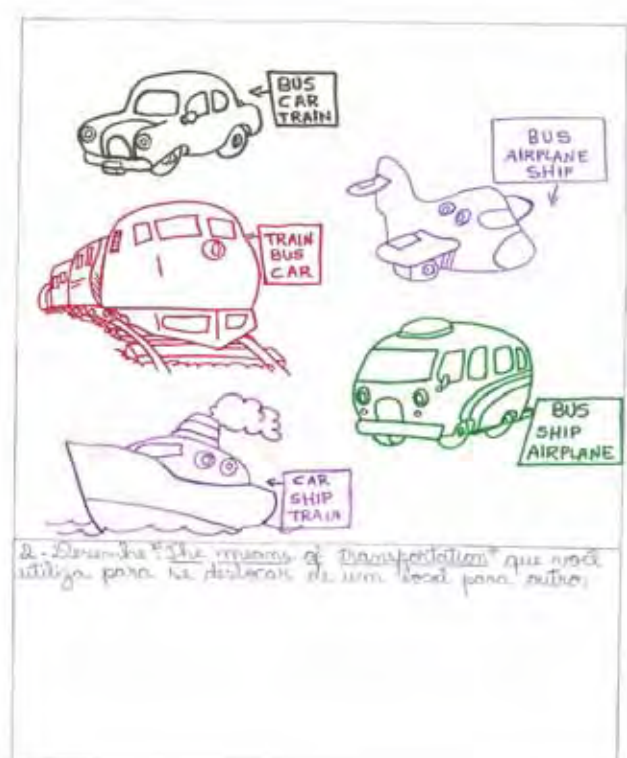
**As – Teacher.**

Tuchi cola um cartaz no quadro com figuras de meios de transporte e seus nomes, semelhante ao que segue. Lê as palavras e aponta para as figuras:



Na seqüência, a professor mostra uma folha mimeografada e explica como devem proceder com a execução da atividade. Informa que emprestará lápis de cor, lápis e borracha. Pede para que coloquem seus nomes na folha. Convida todos para fazerem a atividade juntos.

Primeiramente devem circular a palavra *car*, conforme faz no cartaz. Segue assim com todas as figuras.



Enquanto contornam os desenhos com canetinhas e pintam com lápis de cor, Tuchi circula entre as mesinhas e os questiona quanto aos nomes dos meios de transporte em Língua Inglês. Alguns se lembram, outros não.

Acaba a primeira aula e a professora pede para que as crianças de cada mesinha saiam organizadamente para beberem água.

Os alunos continuam colorindo os desenhos e a professora continua circulando entre as mesinhas e os questionando sobre as figuras e seus nomes em LI.

Em seguida, a professora explica a atividade número dois, que consiste em desenhar os meios de transporte que as crianças usam para se deslocarem de um lugar para outro. Desenharam ônibus, motos, bicicletas e carros.



São 10:30. Conforme vão terminando, a professora visita a atividade e os alunos a guardam em suas pastas de atividades. Organizam as canetinhas e lápis de cor, conferem se estão todos em suas respectivas caixas e os devolvem à professora.

Sem atividades para desenvolver, os alunos ficam agiotados, correm pela sala, conversam, brigam, enquanto Tuchi termina de organizar os materiais.

Após se acalmarem, a professora os ensina uma música em LI.

**P – A música é assim: *my big car*, que quer dizer, meu carro grande. Vamos repetir: *my big car*.**

**As – *My big car*.**

**P – *I like my big car*.**

Nem todos repetem e muitos pronunciam qualquer coisa. Não demonstram interesse pela atividade. Ainda faltam dezoito minutos para o término da aula. Tuchi pede, então, que ergam as cadeiras e formem uma fila, pois cantarão no pátio.

*Song:*

*My big car, bip, bip. My big car, fom, fom. I like my big car (bus...)*

Parece que as crianças não gostaram da música, pois não participaram. A professora, notando o desinteresse da turma, propõe outra música, desta vez em LP (A terra do contrário). Os alunos se interessam e participam ativamente.

### **Análise do que foi visto:**

Nesta aula alguns aspectos chamaram-me a atenção em especial, tais como: a falta de materiais básicos para as crianças e a disposição da professora em suprir com a carência, o esforço de Tuchi para demonstrar habilidade lingüística, a didática envolvente e atenciosa usada por ela, e a inclusão do gênero música. Notei que a inclusão deste último nem sempre agrada aos alunos, como foi o caso de hoje, já que não considero a letra da música em LI difícil, em que os alunos não se sentiram motivados para cantar, somente quando foi proposto o uso em LP é que houve adesão.

O uso do cartaz, outra vez foi bem vindo. Percebo que as crianças se envolvem durante a apresentação.

A professora ainda poderia ter usado mais a língua-alvo durante a aula, mas, segundo ela, ainda não se sente confiante o suficiente para fazer isso, pois teme cometer equívocos, assim, de acordo com ela, prefere não “sair do conteúdo preparado”.

Embora eu sempre afirme nas formações que não há a necessidade de se trabalhar a escrita das palavras, a maioria das professoras trabalha, se não a cópia, pelo menos a apresentação de palavras em LI, como aconteceu na aula de hoje, em que deviam circular as palavras relacionadas às figuras. No entanto, esta turma em especial, não apresentou dificuldades para execução da atividade.

### APÊNDICE N – Instrumento para registro das aulas observadas

<b>Cabeçalho</b>	
Professora: _____	Escola: _____
_____ Observação Geral	/ _____ Observação da Professora
Data: _____	
Horário: _____	
Ano/Turma: _____	
Alunos matriculados: _____	
Alunos presentes: _____	Meninos: _____ Meninas: _____
<b>Anotações pré-aula:</b> _____ _____	
<b>Descrição do cenário:</b> _____ _____	
<b>Descrição dos alunos:</b> _____ _____	
<b>Descrição da postura da professora:</b> _____ _____	
<b>Desenvolvimento da aula:</b> _____ _____ _____ _____ _____	
<b>Análise do que foi visto:</b> _____ _____ _____ _____	
<b>Anotações pós-aula:</b> _____ _____	

## APÊNDICE O – Amostra de quadros demonstrativos das observações realizadas e suas respectivas categorias

### QUADRO DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM MARÇO E ABRIL - PRIMEIRO ANO

Profá.	Conteúdo	Papel da professora	Papel dos alunos	Material utilizado	Metodologia	Ligação com o contexto	Revisão de aulas anteriores	Ênfase	Registros escritos	Uso de LI além do conteúdo
Coralina	School, boy, girl, friends	Interação constante com os alunos	Co-participantes	Cartazes, recortes de bonecos, sulfite (usados), lápis de cor, cola	História inventada, desenho dirigido, colagem	Prazer de vir pra escola	Hi, Hello; teacher (oral)	Oralidade	Somente as palavras dos cartazes pela professora	Cumprimento em LI
	House, father, mother, sister, brother, family, dog	Interação constante com os alunos	Co-participantes	Cartaz, folha mimeografada, lápis de cor	História inventada, pintura de desenho mimeografado	Importância da família, cuidado com animais dentro de casa	Boy, girl; colors (oral)	Oralidade	Somente a palavra house no cartaz	Comandos em LI (students, please) Cumprimento em LI
Terezinha	Family, father, brother, mother, sister	Dificuldade de interação com os alunos	Passivos	Cadernos de LI, folha mimeografada, lápis de escrever e de cor	Músicas em LI com CD, cobrir escrita de palavras e colorir desenho	Não houve ligação explícita	Family (oral)	Escrita	Os alunos cobrem a escrita das palavras da folha mimeografada	Cumprimento em LP
	School	Interação com os alunos durante a dinâmica	Co-participantes	Caderno, lápis de escrever e de cor	Dinâmica, passeio, desenho dirigido	Normas existentes na escola;	_____	Oralidade	Somente a palavra school no caderno	Comandos em LI (students, sit down, please) Cumprimento em LI
Analu	School	Conduz a aula; transmissor de conteúdo	Passivos, receptores	Quadro, caderno de LI, lápis de escrever e de cor	Atividade escrita e música em LI com CD	Não houve ligação explícita	Family	Escrita	Cópia de frases e palavras	Não houve
	Greetings	Mescla transmissão de conteúdo com momentos de interação	Receptores com momentos de interação com os colegas	Quadro, caderno de LI, lápis e lápis de cor, CD	Atividade escrita, dramatização, música	Ligação com o cotidiano no momento do desenho	_____	Oralidade e escrita	Cópia dos greetings	Não houve
Nati	Colors	Co-participante	Co-participantes	Laboratório de informática; software da Turma da Mônica	Colorir diferentes figuras usando o programa "paint"	Não foi observado	Colors	Oralidade	Não houve	Cumprimento em LI
	Colors and numbers	Interação com a turma e orienta a atividade	Ativos, participativos	Cartela com os números, lápis de cor	Elaboração de um jogo da memória	Não houve ligação explícita	Numbers	Oralidade	Não houve	Cumprimento em LI
Verdade	Colors	Interação constante com os alunos	Ativos, co-participantes	Potes com tinta guache, cadernos de LI, lápis de escrever e de cor	Música em LI sem CD, desenho livre; perguntas e repostas orais	Relacionam o que desenham com o dia-a-dia	_____	Oralidade	Não houve	Todos os comandos usados em sala; expressões, outros conteúdos já aprendidos
	Commemorative date: Indian's Day	Co-participante	Ativos, no que diz respeito à pintura e colagem	Atividade fotocopiada, lápis de cor, cola, revistas velhas, CD	Músicas em LP (com CD) e LI (sem CD), pintura e colagem dirigidas	Relacionam o Inglês com a comemoração do dia do índio	Não houve revisão explícita	Pintura do desenho, música em LP	Somente as palavras Indian's Day na folha fotocopiada	Cumprimento em LI; comandos, música (Little Indian)

## QUADRO DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM AGOSTO E SETEMBRO - QUINTO ANO

Profa.	Conteúdo	Papel da professora	Papel dos alunos	Material utilizado	Metodologia	Ligação com o contexto	Revisão de aulas anteriores	Ênfase	Registros escritos	Uso de LI além do conteúdo
Coralina	<i>Parts of the house, furniture and places</i>	Mescla de co-construção com transmissão de conhecimentos	Passivos, agitados	Quadro, giz, caderno de LI, lápis e borracha	Diálogo oral e atividades escritas e de desenho	Nos exemplos dados pela professora	Retomou o texto "my bedroom"	Cópia e preenchimento do caça-palavras	Atividade de caça-palavras	Cumprimento em LI;
	<i>Dictation</i>	Mescla de co-construção com transmissão de conhecimentos	Ativos, participativos	Quadro, giz, caderno, lápis e figuras e / <i>flash cards</i>	História, revisão oral, ditado e exercícios escritos	A história no início da aula se referia ao tema gerador da semana (Trânsito)	<i>Numbers and animals</i>	Escrita	Todos os exercícios propostos	Comandos em LI; Cumprimento em LI;
Analu	<i>Verb to like; fruits</i>	Transmitir conteúdos	Passivos, copiam e respondem (na maior parte da aula)	Quadro, giz, cadernos de LI e lápis	Exercícios de fixação	Não houve relação explícita	Continuação do conteúdo abordado	Escrita; treino gramatical	Todas as atividades propostas	Cumprimento em LI; parte do cabeçalho
	Avaliação escrita	Detentora do conhecimento	Reprodutores de conteúdos	Avaliação fotocopiada, lápis e borracha	Avaliação escrita	_____	_____	Reprodução de conteúdos gramaticais	Toda a avaliação	Cumprimento em LI;
Nati	<i>Parts of the house and furniture</i>	Orientadora	Ativos, participativos (exceto aqueles que preferiram ficar bagunçando)	Quadro, giz, caderno de LI, lápis, borracha e dicionário	Realização de pesquisa no dicionário em grupo	Deviam lembrar o que há em cada parte da casa	<i>Parts of the house</i>	Pesquisa escrita	Escrita dos nomes das mobílias selecionados	Cumprimento em LI;
	<i>Means of transportation and places</i>	Mescla de co-construção com transmissão de conhecimentos	Ativos, participativos	Quadro negro, giz, atividades fotocopiadas, lápis de cor	Atividades de caça-palavras e loteria, cópia de texto	Não houve relação explícita	Continuação da aula anterior	Realização das atividades e cópia	Cópia do texto	Cumprimento em LI;
Verdade	<i>Places in the city</i>	Co-participante; orientadora; interage com os alunos	Ativos, participativos	Caderno de LI, quadro, giz, tabuleiro do jogo fotocopiado	Apresentação oral e escrita do novo conteúdo, jogo de tabuleiro	Reconhecimento dos lugares existentes na cidade	_____	Apresentação escrita no quadro e desenvolvimento do jogo	Listas com os nomes dos lugares	Cumprimento em LI; comandos em LI; cabeçalho; comandos para executar o jogo
	Conteúdos do bimestre	Orientadora; monitora	Co-participantes	Quadro, giz, folha mimeografada lápis de escrever, lápis de cor e borracha	Revisão oral dos conteúdos; já estudados, atividades escritas	Exemplos do cotidiano dos alunos	<i>Numbers, fruits, places in the city, adjectives, days of the week, means of transportation</i>	Escrita e tradução	Respostas das atividades	Cumprimento em LI, comandos em LI; expressões; cabeçalho; todas as oportunidades surgidas em sala
Tuchi	<i>Parts of the house and furniture</i> (duas aulas geminadas)	Co-participante; orientadora; interage com os alunos	Co-participantes	Cadernos de LI, dicionários de LI, lápis e borracha	Pesquisa no dicionário em grupo	As crianças foram estimuladas a procurarem nomes de mobílias comuns em suas casas	_____	Pesquisa para registro escrito	Palavras encontradas pelos alunos	Cumprimento em LI; incentivo para chamar a professora de <i>teacher</i>

**APÊNDICE P – Logs respondidos pelos professores do contexto micro da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus de São José do Rio Preto

SEGANFREDO-SANTOS, L. I. (2008). Língua Inglesa na Educação Básica: formação lingüística, teórico-metodológica e sociocultural de docentes. Tese de Doutorado em andamento. Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos – UNESP/ São José do Rio Preto.

**LOG 1**

Data: 31/03/2008

Participante: \_\_\_\_\_

1) Quais foram suas impressões sobre as atividades desenvolvidas no encontro de hoje?

\_\_\_\_\_

2) Você usaria tais propostas com seus alunos? Como?

\_\_\_\_\_

3) O que você acha que poderia ser feito diferente? Comente:

\_\_\_\_\_

**LOG 2**

Data: 29/04/2008

Participante: \_\_\_\_\_

1) O que você achou do encontro de hoje? O que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

\_\_\_\_\_

2) As atividades desenvolvidas na Formação Continuada (FC) de hoje contribuem para seu conhecimento de LI? Justifique:

\_\_\_\_\_

3) Há algo que você não tenha gostado, ou que não será útil para seu fazer pedagógico com seus alunos? Comente:

\_\_\_\_\_

**LOG 3**

Data: 20/05/2008

Participante: \_\_\_\_\_

1) Aponte aspectos relevantes da FC de hoje e, posteriormente, comente-os:

\_\_\_\_\_

2) Aponte aspectos limitadores da FC de hoje e, posteriormente, comente-os:

\_\_\_\_\_

3) A partir de sua participação na FC, que avanços pessoais e profissionais você poderia destacar?

\_\_\_\_\_

**LOG 4**

Data: 23/06/2008



Participante: \_\_\_\_\_

1) O que você aprendeu na FC de hoje? Comente:

\_\_\_\_\_

2) O que você achou mais interessante no encontro de hoje? Por quê?

\_\_\_\_\_

3) O que você achou menos interessante no encontro de hoje? Por quê?

\_\_\_\_\_

**LOG 5**

Data: 03/09/2008

Participante: \_\_\_\_\_

1) O que lhe motivou a participar da FC de hoje? Comente:

\_\_\_\_\_

2) As atividades propostas na FC de hoje vieram ao encontro de suas expectativas? Justifique:

\_\_\_\_\_

3) Você tem utilizado em suas aulas as idéias discutidas durante a FC? Se a resposta for afirmativa, explique como você tem feito isso:

\_\_\_\_\_

**LOG 6**

Data: 03/10/2008

Participante: \_\_\_\_\_

1) Como você avalia o encontro de FC de hoje? Justifique:

\_\_\_\_\_

2) O que você pensa sobre a parceria entre a MOSTRA NEPALI (SEC) e o Colóquio de Letras (UNEMAT)?

\_\_\_\_\_

**LOG 7**

Data: 03/11/2008

Participante: \_\_\_\_\_

1) Como você avalia a participação do Projeto NEPALI, com a II Mostra, no Colóquio de Letras?

\_\_\_\_\_

2) Reflita sobre o percurso trilhado durante a Formação Continuada neste ano letivo:

\_\_\_\_\_

3) Quais são suas expectativas para o próximo ano, referente ao seu processo de Formação Continuada e sua vida profissional?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE Q: Excertos de literatura usados e amostra de sessão reflexiva****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus de São José do Rio Preto

**EXCERTOS DE LITERATURA USADOS NAS SESSÕES REFLEXIVAS****Sessão Reflexiva 2:****EXCERTO 1:** Pontos cruciais para o ensino-aprendizagem de línguas na infância

“Ao considerarmos os resultados dos encontros promovidos pela UNESCO e demais conferências e relatórios internacionais voltados para questões sobre o ensino-aprendizagem de línguas na infância, em contextos formais de ensino, podemos concluir, apoiados em Brewster, Ellis & Girard (2002), que os mesmos culminaram em alguns pontos considerados, hoje, cruciais para que esse ensino seja bem sucedido. Entre outros podemos citar a importância de o processo estar voltado para os interesses do aluno, o fato de não tomarmos o desenvolvimento das habilidades lingüísticas como foco único do processo e a necessidade de entendermos esse ensino como capaz de proporcionar melhor embasamento para uma aprendizagem efetiva da LE em séries posteriores” (ROCHA, 2007, p. 74).

**EXCERTO 2:** Fatores que interferem na aprendizagem de uma nova língua

“[...] questões relacionadas ao melhor período para o início da aprendizagem de uma nova língua, bem como acerca da certeza dos benefícios de um início na infância, não têm como ser respondidas apropriadamente, sem que tenhamos um contexto específico em foco. [...] Fukushima (2004) ressalta a extrema importância de considerarmos outros fatores, além da idade, tais como, tempo de estudo, qualidade do ensino e nível de apropriação de seus objetivos ao contexto em que este se encontra inserido, para que se atinjam resultados positivos” (ROCHA, 2007, p. 75).

**EXCERTO 3:** Professores de inglês para crianças

“As idéias promulgadas por Cameron (2003, p.105) enfatizam o aspecto desafiador do ensino de LE para crianças e, neste sentido, chamam a atenção dos professores para o fato de que ‘os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados’. Sendo assim, a autora acredita que professores de inglês para crianças precisam conhecer como elas pensam e aprendem, devem ser competentes na língua inglesa e conhecer os interesses das crianças a fim de utilizá-los neste ensino” (TONELLI, 2007, p. 116).

**Sessão Reflexiva 3:****EXCERTO 1:** Crianças aprendendo inglês

“[...] crianças aprendem e desenvolvem a língua não apenas sentadas em suas carteiras desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos, mas sim ‘a partir das interações sociais estabelecidas em usos significativos da

língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma efetiva, ou seja, para gerar comunicação (CYRRE, 2002, p. 235-244)

[...] se a criança necessita de atividades inseridas em um contexto maior que traduzam a realidade de vida desta faixa-etária para que ocorra a aprendizagem da Língua Materna, quanto mais a aprendizagem da L2 necessita ser desenvolvida dentro de um espaço que lhe possibilite utilizar a linguagem de modo efetivo.

Aprendizes de Língua Estrangeira precisam desenvolver todas as habilidades necessárias para a aprendizagem da língua em questão. Precisam aprender a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma e, porque o processo de aprendizagem, incluindo o de línguas, é um processo interativo, as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante” (TONELLI, 2007, p. 114).

#### **EXCERTO 2: Avaliação em LEC**

“Segundo Cameron (2001) a avaliação em LEC deve ter como foco o processo e não meramente o produto da aprendizagem” (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008, p. 102).

“A avaliação assume [...] um papel de redimensionar o processo educativo, sendo seu principal objetivo, segundo Scaramucci (1993), fornecer subsídios para, quando e se necessário, redimensionar a ação e a direção do processo de ensinar e aprender uma LE” (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008, p. 103).

#### **Sessão Reflexiva 4:**

##### **EXCERTO 1: Ensinar Língua Estrangeira para crianças (LEC) na contemporaneidade**

“[...] ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngüe, pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos, a fim de fortalecer sua auto-estima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino” (ROCHA, 2008, p. 20).

## **TRANSCRIÇÃO DE SESSÃO REFLEXIVA**

**NÚMERO DA SESSÃO:** Terceira

**DATA:** 03/10/2008 (sexta-feira)

**HORÁRIO:** 16:14 às 17:15 horas (0:50’:44” de gravação em áudio e vídeo)

**LOCAL:** Sala do Projeto NEPALI (SEC)

**PROFESSORAS PRESENTES:** Coralina, Analu, Tuchi, Nati e Verdade.

**Anotações pré-sessão:** No último dia 30 encerrou-se o terceiro bimestre e decidi fazermos a terceira sessão para discutirmos pontos relevantes observados durante o bimestre. Para não retirar as professoras de sala de aula, nem de suas casas, durante momentos ímpares que têm para os afazeres domésticos e familiares, optei por convidá-las a irem todas para a FC no período vespertino e sairmos um pouco mais cedo dela para fazermos a sessão, enquanto

minha colega formadora ficasse com os demais professores. Após todas concordarem com a sugestão, ficou decidido que seria então este o dia, horário e local para a realização da sessão.

Conto até agora com setenta aulas observadas. Para a sessão de hoje, optei em fazê-la misturando as metodologias adotadas nas duas anteriores, ou seja, discussão de dados coletados durante as observações, a partir dos quadros demonstrativos e alguns excertos de literatura da área (que tratam das questões contidas nos quadros e que me chamaram a atenção, como por exemplo, o tema avaliação) para que pudéssemos lê-los e discutir os aspectos principais mencionados em cada um deles. Escolhi dois trechos de textos, um do livro de Tonelli (2007) e outro do livro de Rocha & Basso (2008).

No geral a sessão transcorreu bem, embora nem todas as professoras participassem ativamente, conforme acontecera na sessão anterior. Também teve um fluxo de pessoas entrando e saindo da sala, mas acredito que não tenha chegado a atrapalhar as reflexões. O que conseguimos desencadear foi certa curiosidade por parte de alguns colegas da SEC que queriam saber de que se tratava. Primeiramente expliquei a elas como havia pensado a dinâmica da sessão de hoje e elas concordaram. Entreguei, então, o primeiro excerto e pedi para que o lessem. Passados alguns instantes iniciei o diálogo:

### **EXCERTOS DE LITERATURA USADOS NESTA SESSÃO REFLEXIVA**

#### **EXCERTO 1: Crianças aprendendo inglês**

“[...] crianças aprendem e desenvolvem a língua não apenas sentadas em suas carteiras desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos, mas sim ‘a partir das interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma efetiva, ou seja, para gerar comunicação (CYRRE, 2002, p. 235-244)

[...] se a criança necessita de atividades inseridas em um contexto maior que traduzam a realidade de vida desta faixa-etária para que ocorra a aprendizagem da Língua Materna, quanto mais a aprendizagem da lê necessita ser desenvolvida dentro de um espaço que lhe possibilite utilizar a linguagem de modo efetivo.

Aprendizes de Língua Estrangeira precisam desenvolver todas as habilidades necessárias para a aprendizagem da língua em questão. Precisam aprender a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma e, porque o processo de aprendizagem, incluindo o de línguas, é um processo interativo, as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante” (TONELLI, 2007, p. 114).

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

#### **EXCERTO 2: Avaliação em LEC**

“Segundo Cameron (2001) a avaliação em LEC deve ter como foco o processo e não meramente o produto da aprendizagem” (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008, p. 102).

A avaliação assume [...] um papel de redimensionar o processo educativo, sendo seu principal objetivo, segundo Scaramucci (1993), fornecer subsídios para, quando e se necessário, redimensionar a ação e a direção do processo de ensinar e aprender uma LE” (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008, p. 103).

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 85-112.

**Pq** – O que podemos falar sobre este excerto que nós lemos? Eu gostaria que vocês trouxessem pra discussão o que mais lhes chamou a atenção:

**Verdade** – pra mim foi o “significativo e importante”, se tiver significado, logo vai ser do interesse do aluno também, se não tiver significado, se for uma coisa que não é o ambiente dela, como ela vai se interessar? Tem que estar dentro do contexto do aluno

**Pq** – o que seria estar dentro do contexto do aluno?

**Verdade** – como o exemplo que vimos hoje na FC sobre o ônibus escolar (referindo-se ao exemplo dado por mim, sobre a aula de Coralina observada no primeiro ano, em que o menino demonstrou interesse em escrever “ônibus escolar” e não apenas ônibus)

**Nati** – abordando coisas de onde ele é, é um conjunto com a comunidade, se deixar a comunidade fora não dá, então eu vejo assim que o que a criança aprende lá fora tem que trazer pra dentro da escola

**Pq** – mas, como a comunidade vê essa questão do inglês?

**Nati** – no processo em que nós vivemos hoje, eu acho que a maioria já tem a consciência de que o inglês é importante

**Pq** – você acha que as crianças têm essa consciência?

**Nati** – eu acredito que sim

**Pq** – e o que mais?

(pausa prolongada)

**Pq** – ela fala aqui “a partir das interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma efetiva”, esse é o contexto que nossos alunos vivem?

**Coro em uníssono** – não

**Pq** – então, e agora, o que a gente faz?

**Tuchi** – é gradativo né, a comunicação não esta sendo no momento, porque estão num processo de aprendizagem, então, de repente hoje eles não vão usar, mas eles vão aprendendo cada ano de maneira mais profunda né para usarem no futuro que, com certeza, irão utilizar

**Pq** – esse futuro não é algo muito abstrato para as crianças?

**Tuchi** – quando estão na escola estão se preparando para exercer uma profissão, desde o início, eles não vão à escola só por ir, então a partir daí para o inglês é a mesma coisa, ela vai usando no dia-a-dia, por exemplo, na cidade, ele vê placas em inglês e ele já vai relacionando

**Coralina** – eu vejo que eles estão trazendo cada vez mais o inglês pra dentro da sala de aula, nos cadernos, teve uma menina que veio com uma frase escrita e falou “aqui está escrito em inglês” e eu fui ver e era em Espanhol e ela achava que era inglês, era estranho pra ela e ela fez essa relação, eu vejo assim em bonés, [camisetas]

**Nati** – [camisetas]

**Analu** – [é verdade] o que assistem na televisão eles trazem e querem saber o que significa, às vezes ele fala e fica até difícil pra você interpretar aquilo lá, aí, geralmente, eu peço pra ele escrever pra mim pra eu procurar o significado

**Pq** – então vocês procuram aproveitar o que eles trazem pra sala de aula?

**Coro em uníssono** – sim

**Tuchi** – até os pais estão comprando mais [materiais]

**Analu** – [sim]

**Coralina** – [é]

**Tuchi** – [de Língua Inglesa, esta semana veio aluno com revistas, livro de leitura, dá pra perceber que os pais estão investindo também, eles estão percebendo que a língua estrangeira é importante

**Pq** – os pais estão investindo, e a escola está?

**Tuchi** – a questão de materiais, assim (risos) mais ou menos

**Nati** – vamos ser claras? Não está

**Pq** – pelo que tenho conversado com vocês este tem sido um dos grandes problemas no desempenho de vocês, certo?

**Tuchi** – é, porque a falta de material não é só de LI, é no geral

**Analu** – no meu caso eu não tenho problema porque material pra eu pesquisar, pra preparar eu tenho, porque todas as vezes que vão pessoas à escola vender coisas eles sempre perguntam se quer comprar, mostram, falam que tem coleção nova pra mim

**Verdade** – às vezes os pais não têm essa consciência ( ) os alunos vão precisar um dia e nós vamos sempre lembrando eles, que vão usar no futuro, pra uma profissão e a aula também é que chama muito o aluno, da forma que lê esperam a gente até o dia né, da professora *teacher* (risos) como eles falam

**Pq** – isso é uma coisa que tenho percebido em todas as escolas, vocês são extremamente esperadas pelos alunos, como vocês vêem isso, o que vocês têm de tão diferente assim, por eles as esperarem com tanta vontade

**Coralina** – eu tenho um aluno surdo que disse que não queria mais estudar português, que agora quer só [inglês]

**Pq** – [por que será?

**Coralina** – [aí vieram me questionar sobre o que faço, é que esta metodologia eu aplico também em LP quando trabalho com esta disciplina, minha metodologia é a mesma, é só encarar a LP da mesma forma que ele vai gostar

**Pq** – e qual é a metodologia que você usa?

**Coralina** – mais interativa, o que mais me chamou a atenção aqui é porque fala assim só “carteiras enfileiradas, lápis e papel”, nem sempre, mas eu tenho feito mais círculos pra trabalhar mais [com grupos]

**Tuchi** – [mais grupos né]

**Coralina** – [é mais fácil depois de uma aula de Educação Física, controlar eles sentadinhos em fila, mas também não é possível fazer isso sempre, de vez em quando tem que se fazer isso de forma diferente

**Tuchi** – eu percebo que é cansativo trabalhar de forma diferente só que você consegue alcançar melhor o objetivo, você sai super cansada da aula, mas vale a pena, eu percebo pelos resultados

**Pq** – por que vocês acham que eles trabalhando em grupo, um ajudando o outro, acaba trazendo resultados melhores?

**Tuchi** – porque entre eles, às vezes compreendem melhor o colega do que a própria professora, a linguagem de eles usarem um com o outro é diferente

**Verdade** – eu vejo que o maior problema, de nem todos os professores, de se arrumar a sala desta forma é uma questão mesmo de que dá [trabalho]

**Tuchi** – [dá]

**Verdade** – [fica aquela zoeira no ouvido o tempo todo, então é mais fácil você colocar eles em fila e só você falar e eles só ouvirem, não é mais fácil pra [você?

**Coralina** – [é]

**Verdade** – [é mais fácil, mais cômodo, só que eles interagem, quem que gosta de ficar sozinho, isolado? Então nós também quando estudamos não gostamos de ficar quietas, nós não aprendemos com as colegas quando nós estudamos? Eles também são estudantes, nós também quando estamos em formação passamos a ser estudantes tais quais como eles, então a gente interage, aprende com o outro, eu achei MUITO importante o que tá escrito aqui

“desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos”, às vezes nós mesmas não aprendemos o que nós precisamos hoje pra trabalhar por nós estarmos inseridas em um ambiente assim, fora do nosso contexto, trabalhava isolado mesmo, eu percebo que eles interagem, eles conversam e aprendem e mesmo com toda aquela conversa

**Pq** – mas e essa conversa perde o foco da LI?

**Verdade** – não perde o foco não

**Tuchi** – até quando eles fazem o trabalho em grupo eu combino com eles que quando o barulho está muito alto eu conto até três

**Pq** – não há perda de tempo em se trabalhar em grupos?

**Verdade** – [não]

**Tuchi** – [não]

**Verdade** – [porque se não nós não estaríamos aqui no nosso encontro, nós não conversamos tanto? e [aprendemos]

**Tuchi** – [interagimos]

**Verdade** – [e nem por isso saímos do que nós tínhamos como nosso ideal

**Tuchi** – e a cobrança de um para com o outro, a distribuição de tarefas, eles são bem responsáveis neste sentido e cobram um do outro também

**Pq** – mais alguém quer falar sobre este assunto?

**Analu** – ontem eu trabalhei sobre os *numbers* e nós cantamos a música do índio e foi uma beleza, faziam gestos com os dedinhos, foi muito bom

**Pq** – você percebe que a música é bem-vinda?

**Analu** – é, estimula eles e é uma maravilha

**Pq** – e eles levantaram, saíram de suas carteiras

**Analu** – sim, sim, e apontavam com os dedinhos

**Pq** – tem uma parte aqui que a autora fala que precisa desenvolver todas as habilidades, é possível mesmo a gente desenvolver as quatro habilidades com nossos alunos do primeiro ao quinto ano?

**Analu** – [é]

**Nati** – [é] possível



**Pq** – como vocês têm feito isso?

**Coralina** – eu fiz ditado de numerais que é uma atividade que eles têm que ouvir e identificar

**Verdade** – com bingo também né, eu fiz esses dias no terceiro ano com os numerais e eles identificaram, às vezes eles têm um pouquinho de dificuldade, mas ali mesmo tem um que ajuda o outro e isso é importante, ficar um atrás do outro sem conversar com ninguém, de repente você ia cantar uma pedrinha do bingo e ele não ia saber e assim quando um tem dificuldade o outro auxilia

**Nati** – eu trabalhei esta semana com o boliche que as meninas fizeram (referindo-se às colegas da FC), eu fiz das cores e dos animais, que é o que a gente já trabalhou, foi incrível e eles estão esperando a próxima aula pra eles brincarem de novo, porque pra eles é brincar, é por equipe né, e quando um não sabe o outro fica falando baixinho no ouvido pro outro falar em voz alta e não perderem o ponto, foi excelente, eu vi aquela produção [assim]

**Pq** – [oral?]

**Nati** – [oral, então eu vi assim, que se a gente tivesse a oportunidade de estar trabalhando todas as aulas assim eu acho que a produtividade seria muito maior

**Pq** – o que nos impede a trabalharmos sempre desta forma?

**Nati** – eu vejo que é a falta de tempo de estar produzindo as atividades na hora-atividade, porque a gente tem uma burocracia muito grande então não sobra tempo pra você estar preparando isso, o que a gente prepara, muitas vezes é em casa porque na escola não tem tempo suficiente

**Verdade** – e até local, eu, por exemplo, não tenho espaço pra [guardar]

**Nati** – [exatamente]

**Tuchi** – [isso mesmo]

**Verdade** – eu tenho lá 50 cm por um metro, de espaço, como vou guardar? é um armário pra três quatro pessoas

**Nati** – eu estava guardando na sala dos professores e falaram que era lixo aquelas garrafas pet

**Analú** – e outra coisa, você tem que levar prá lá e pra cá

**Tuchi** – seria interessante ter um armário só pra nós

**Pq** – deixa eu ver se entendi direito, acharam que seu material era lixo?

**Nati** – sim

**Verdade** – é que eles sempre acham porque nós trabalhamos com sucata, já me chamaram de espaçosa (risos)

**Nati** – eu também, já me mandaram eliminar umas caixas porque eu estava muito espaçosa na sala dos professores

**Verdade** – então a gente fica limitada, porque está tomando o espaço do outro

(risos generalizados)

**Pq** – bom, pelo que pude entender vocês estão trabalhando bastante a oralidade, mas como vocês propõem momentos de escrita com eles?

**Tuchi** – por exemplo, eu coloco uma atividade no quadro ou na folha de sulfite, eles vão copiar, depois nós vamos ler, depois vamos analisar as palavras e depois a leitura também aí você desenvolve todas as habilidades

**Pq** – essa leitura, como é que você faz?

**Tuchi** – depende, se eles já conhecem as palavras eles vão falando, ou eu falo na frente e eles repetem

**Analu** – com os menores agora eu já comecei a passar até a data, depois eu passo as palavras, o significado, a tradução, aí nós fazemos a leitura, por exemplo, ontem, aí já puxei o que trabalhei antes com revisão oral depois eu dei uma atividade pra eles pra desenhar as quantidades e entrei na matemática também

**Tuchi** – através de questionamentos

**Pq** – eu tenho percebido que em algumas salas vocês trabalham já com frases e textos e em outras salas continuam com listas de palavras, vocês poderiam falar um pouquinho sobre isso?

**Analu** – eu coloco assim, no primeiro ano, palavras, quando é no segundo ano eu já coloco uma frase e depois a lista de palavras e gradativamente eu vou aumentando, o quarto e quinto ano eu já gosto de começar com texto, aí quando eu não encontro o texto pronto, dou um jeito de formular o meu lá

**Pq** – você encontrou dificuldades pra produzir o texto?

**Analu** – não

**Pq** – e eles gostaram da atividade com textos?

**Analu** – gostaram e eles já sabem que eu começo sempre com texto, eu não dou palavras separadas

**Pq** – mais alguma coisa?

(pausa prolongada)

(leitura do excerto 2: Avaliação em LEC)

**Nati** – dentro da própria escola eles não vêm a LI como uma matéria importante, porque nós temos que dar a média? no primeiro bimestre eu avalei o aluno tal qual ele desempenhou a função e porque eu fui questionada com aquela nota baixa da média?

**Pq** – boa pergunta, por que será?

**Tuchi** – eu também não gostei muito da idéia não

**Pq** – isso tem acontecido com mais alguma de vocês?

**Tuchi** – sim

**Nati** – a partir daquele momento, gradativamente, eu tive que dar a nota, aí o aluno que brinca, que atrapalha ou que não tem o domínio, você tem que dar a nota pra fechar a média

**Analu** – é porque geralmente falam que o português e a matemática é que importantes

**Tuchi** – todas são

**Analu** – sim, todas são

**Nati** – ele vai ser retido em outras disciplinas, mas mesmo assim eu não posso reter ele

**Pq** – não seria pelo fato da LI não ser disciplina obrigatória, por exemplo?

**Verdade** – de acordo com o que eu já ouvi ( )

**Pq** – acredito que este seja um dos motivos

**Nati** – os próprios pais vem e falam “é só LI, Arte e EF que tem média” e aí como ficamos como profissionais?

**Verdade** – eu acredito que eles não tenham essa consciência como nós, porque se as pessoas que já têm um certo nível de instrução, não tem essa consciência, imagine os pais com quem nós lidamos, por exemplo, na minha escola, são poucos pais que têm a instrução que nós temos, então aqueles pais geralmente valorizam

**Analu** – quando tem a entrega de boletim, as notas, aí geralmente os pais vem procurar saber porque o filho tem nota mais baixa em inglês do que em outras disciplinas, eles vêm me questionar do porquê de ter ficado com nota menos no inglês, eles correm atrás

**Pq** – então tem alguns que é o contrário. Só que esta decisão não partiu da SEC, em momento algum enquanto formadora e responsável pela área de LI nunca orientei ninguém a dar nota, média

**Tuchi** – mas é no geral, nas escolas estaduais também, acho que vem de cima pra baixo

**Verdade** – a resposta que eu obtive é isso mesmo, de que ela não é obrigatória, o MEC não reconhece, então, pra não criar problemas você coloca lá a nota, porque senão, de repente, você pode criar uma outra situação

**Pq** – o fato de vocês colocarem a média, incomoda vocês?

**Analu** – [eu não me incomodo ]

**Tuchi** – [eu sim, porque, vamos supor, tem um aluno que produz, se esforça, corre atrás e o outro que, às vezes, não desenvolve tanto quanto ele aí dá a média

**Verdade** – primeiramente, eu acho que a avaliação está totalmente equivocada, a questão de nota, ninguém mede ninguém por nota, eu atribuo nota porque é uma obrigação, acho que o ideal seria você fazer relatório

**Pq** – quantos alunos você tem?

**Verdade** – aí nós vamos esbarrar em outra questão, porque pra nós fazermos este tipo de avaliação deveríamos ter mais tempo, então a nossa realidade está fora de todo este contexto, tanto da nota, quanto do relatório

**Tuchi** – a gente dá 6,5 porque é inglês e pronto, mas e nosso trabalho?

**Pq** – pode correr o risco de criar vícios no aluno?

**Analu** – exatamente

**Verdade** – corre, mas a partir do momento que estamos em sala de aula, nós temos que fazer nossa parte de conscientizar que aquilo que você aprende não é pra você tirar uma nota, às vezes vai passar uma, dois anos e você vai conscientizar um ou dois alunos, se você conseguir conscientizar um, seu trabalho tá bem feito porque nós não temos que aprender pra tirar nota, mas pra colocar em prática

**Pq** – e essa percepção é a percepção que você percebe que há na escola?

**Verdade** – ah, algumas pessoas têm essa concepção

**Tuchi** – eu percebo assim, que a gente coloca que é pra construir conhecimento, mas aí o colega vai comparar, questionar

**Verdade** – mas isso aí é uma visão capitalista que temos desde que nascemos, quem tira boas notas vai conseguir se sobressair, vai conseguir entrar na universidade, só que se nós continuarmos agir assim vamos estar sempre podando algumas pessoas, a partir do momento que você tiver consciência de que você estudo pro seu crescimento, de repente ele ainda não entende que aquilo é importante, quantos alunos nosso lá na EJA que agora tá com 40, 50 anos começam a buscar, porque agora que ele sentiu que é importante, infelizmente tem gente que percebe já com mais idade, outros não, mas nós estamos aí pra tentar conscientizar, nós vamos conseguir conscientizar todos? é difícil, mas nós temos que tentar passar para nossos alunos que nós estamos ali pra contribuir com o conhecimento

**Pq** – como vocês chegam nas notas, nos números, quais os tipos de avaliação vocês usam?

**Tuchi** – avaliação contínua, a partir do momento que eu entro em sala de aula eu estou avaliando o aluno, com a atividade, a participação, o interesse, porque quando você propõe a atividade, a maioria faz, eles têm vontade, no geral, a organização, responsabilidade

**Analu** – eu uso o cadernos também e avaliação escrita

**Tuchi** – cada atividade que eles vão desenvolvendo, vou passando o visto e vou vendo a questão de um ajudar o outro, a solidariedade

**Pq** – bom, eu incluí o tema “Avaliação”, por ter assistido uma das avaliações de Analu e por ter ouvido Coralina comentar que eles não tinham ido bem, por isso que acrescentei o tema pra gente discutir. O que nós medimos, observando o aluno, o caderno e fazendo a prova escrita?

**Coralina** – o acerto

**Pq** – e o que é o acerto?

**Coralina** – conseguir comunicar

**Analu** – é o conhecimento que ele adquiriu até aquele momento

**Pq** – o fato de vocês marcarem prova escrita, vocês acham que isso obriga eles a estudarem mais?

**Analu** – sim

**Pq** – eu não estou me posicionando contra ou a favor, só estou tentando entender por que vocês optam por dar uma prova escrita

**Analu** – na nossa escola, desde que assumi a LI eu dou prova escrita porque o aluno que presta atenção, está na escola todos os dias, não tem como tirar menos de 6,5 e também os pais, igual sempre coloco, os pais gostam de ver o resultado

**Pq** – para os pais, você consegue mostrar o resultado através de prova escrita?

**Analu** – sim, eu mostro através de prova escrita e os menores através do caderno, porque em dia de reunião eles pedem o caderno de LI pra ver, eles passam folha por folha

**Nati** – eu só aplico prova pros do quarto e quinto anos, pros menores não, pros menores é cadernos, é a participação no dia-a-dia, com os maiores eu percebi que eles se esforçam mais quando é medida esta avaliação eles de empenham mais, eles se esforçam mais

**Pq** – e você Coralina?

**Coralina** – é a primeira vez que leciono LI do primeiro ao quinto ano e fiquei meio perdida com essa situação, fiz com o quinto ano uma prova escrita e eu vi que eles não estudaram, não foram bem, não deu o resultado que eu esperava, aí comecei não dar prova escrita, e hoje estou fazendo um teste, sem prova escrita e sim através de brincadeiras e vi que o resultado

foi muito mais positivo, não faço mais aquela prova elaborada que passa e estuda pra prova, eles produzem um texto e eu recolho e avalio

**Tuchi** – até revisão, você vai fazendo no dia-a-dia e vai vendo se eles aprenderam o conteúdo da aula passada, do bimestre passado

**Analu** – é assim, o aluno que vai bem eu não faço recuperação paralela, aquele que vai mal eu corrijo todinha a avaliação e dou mais uma chance pra ele refazer, porque às vezes, naquele dia ele não estava bem, e dentro da sala mesmo eu dou uns dez minutos para eles estudarem, por isso que alcançam a média, com dez minutos, só dez minutos, aí eu corrijo tudo de novo

**Pq** – no quadro demonstrativo que tenho feito das aulas assistidas, tenho percebido que na maioria das aulas vocês trazem revisões de outras aulas, por que vocês fazem isso?

**Tuchi** – para avaliar se eles assimilaram o conteúdo

**Verdade** – essa é uma forma de avaliação

**Pq** – e quando vocês retomam, o fazem da mesma forma, ou procuram usar outras metodologias, outros materiais?

**Verdade** – se eles não assimilaram tem que ensinar de outra forma porque essa revisão também é uma forma de ver se eles assimilaram e de como foi seu trabalho também, eu acho que a avaliação não vai ver só se o aluno interagiu, vai avaliar você também

**Pq** – tenho percebido que a maioria de vocês tem usado jogos, brincadeiras e que as crianças têm amado, só que em alguns momentos, tenho percebido que perde-se o foco da LI, vocês têm percebido isso ou não?

**Tuchi** – sim, depende da atividade, acaba saindo do foco, até, de repente, por eles não estarem acostumados

**Pq** – no desenvolvimento do jogo eles se envolvem, mas daí eles se esquecem da LI, por exemplo, no jogo de memória, eles jogam, procuram os parzinhos, mas se eles não pronunciam, faz sentido?

**Tuchi** – hum

**Pq** – faz sentido pro lado lúdico, mas pro nosso objetivo que é o desenvolvimento da LI, acaba perdendo o foco, vocês concordam comigo?

**Tuchi** – sim

**Pq** – essa era uma questão que eu queria abordar com vocês, comecem atentar para ver se vocês mantêm o foco, minha observação é de que, às vezes, nem eles, nem vocês se lembram de usar a língua alvo, a LI, estou enganada?

**Tuchi** – acontece mesmo, até por não termos muita experiência na questão dos jogos e até pra mim é a questão da insegurança, da pronúncia

**Pq** – você por ter essa dificuldade de não ser formada na área, mas e as outras?

**Verdade** – eu já tive que abandonar um jogo porque já saiu bem fora

**Pq** – vocês concordam comigo de que não basta só levar o jogo, a brincadeira pra sala de aula

**Verdade** – [sim]

**Tuchi** – [sim]

**Pq** – no excerto, a autora fala que “deve ter como foco o processo e não meramente o produto da aprendizagem”, o que nós discutíamos aqui? vocês estavam preocupadas [com]

**Analu** – [produto]

**Pq** – [o produto]

**Analu** – na verdade tem que ficar preocupada com o processo

**Pq** – não é que tem que ficar, ela sugere isso

**Analu** – então, na verdade, tem que ser mais direcionada ao foco né

**Tuchi** – seria o professor ver se está ocorrendo a aprendizagem, ou se ele tem que mudar a aula, a metodologia

**Pq** – quando se fala de processo, é mais ou menos isso que vocês estão fazendo, de olhar o caderno, observar a revisão, é observar o processo ou não?

**Coralina** – é o processo

**Pq** – vocês param na nota, ou aquela nota serve de subsídio para análise posterior de vocês?

**Analu** – ela é englobada com todo o rendimento escolar, com o caderno, com a participação, com o desempenho

**Pq** – ela fala que a avaliação “serve para redimensionar o processo”, vocês usam os resultados para redimensionar o processo, ou não?

**Coralina** – se o aluno não aprendeu e eu preciso investir mais numa área, eu invisto naquela área

**Pq** – como você retoma o conteúdo que já foi dado?

**Coralina** – lançando novos desafios, novas atividades

**Pq** – com outras metodologias, ou com as mesmas?

**Coralina** – com outras metodologias

**Verdade** – você vai rever, passar outros exercícios e se não houve ainda a aprendizagem nós temos liberdade no nosso planejamento pra trabalhar

**Pq** – terminamos o terceiro bimestre esta semana, vocês conseguiram trabalhar os conteúdos sugeridos?

**Tuchi** – eu não consegui, eu não vou correr, olho a questão da qualidade, não da quantidade

**Verdade** – eu também não terminei, mas também trabalhei outros conteúdos que não tinha no programa

**Pq** – vocês vêem com bons olhos esta flexibilidade no Programa de Ensino?

**Verdade** – com certeza, porque é difícil, por exemplo, uma apostila, que tem que seguir aquilo que está ali e acabou, não tem como fugir, nós não, se você já trabalhou um conteúdo lá no início do ano e em um exercício você vê que eles têm dificuldade aí retoma

**Analú** – ou até mesmo com um conteúdo novo você busca aquilo lá que eles tiveram dificuldade, eu também não consegui terminar o conteúdo, este bimestre mesmo eu já comecei com aquele conteúdo que ficou do outro

**Pq** – vocês encontram algum tipo de dificuldade na escola por não terminarem o conteúdo?

**Analú** – [não]

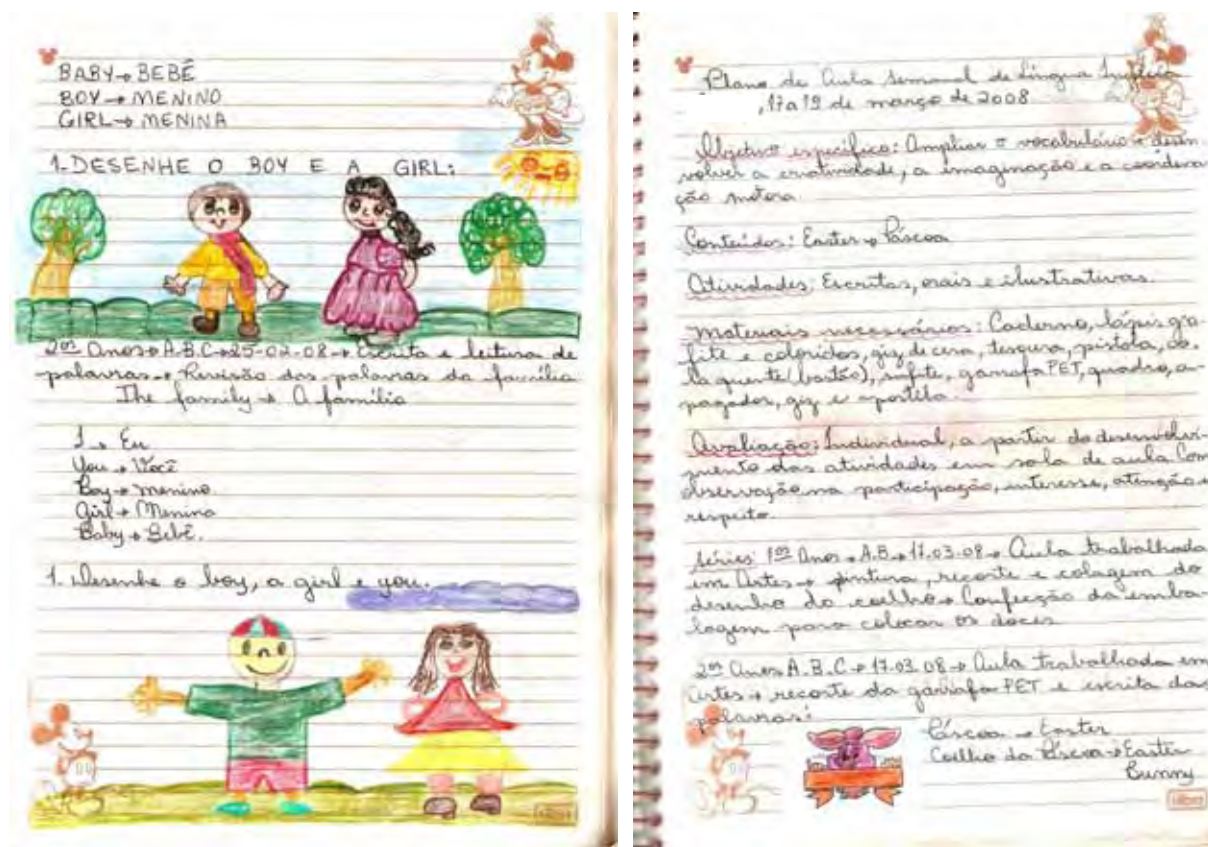
**Tuchi** – [não]

**Pq** – já discutimos o bastante, vamos dar por encerrada.





## ANEXO A – Amostra de planejamentos de ensino



Figuras 68 e 69: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, primeiro bimestre letivo, 2008.



Figuras 70 e 71: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, segundo bimestre letivo, 2008.

1. Vou fazer uma cruzadinha com os nomes dos animais.

E	L	E	P	H	A	N	T
M	O	N	K	E	V		
P	I	R	O				
M	O	U	S	E			
R	A	P	R	I	T		
L	I	O	N				
F	I	S	H				

Plano de aula semanal de língua inglesa  
Anos, 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

**Objetivo específico:** Escrever palavras, pequenas frases e expressões em inglês.

**Conteúdos:** Numbers; Foods and drinks; Animals; Vocabulary; Avaliação bimestral.

**Atividades:** Escritas, orais e visuais.

**Materiais necessários:** Caderno, lápis grafite e coloridos, sulfite, quadros, giz, apagador, pincel, borracha.

**Avaliação:** Individual, com observação no decorrer da aula no desenvolvimento das atividades, respeito, participações, interesse e desempenho.

**Music:** Little Indians Boys.

dog → cachorro lion → leão  
cat → gato chicken → galinha  
bird → pássaro rabbit → coelho  
fish → peixe cow → vaca  
elephant → elefante duck → pato  
mouse → rato horse → cavalo  
monkey → macaco pig → porco  
sheep → ovelha

4<sup>th</sup> séries → B.C. → 23.09.08. A → 25.09.08 → Escrita, leitura de texto e palavras com os animais.

The animals → Os animais

Let's go to the zoo. Vamos ao zoológico  
To see the animals. Ver os animais.  
To see the big lion. Ver o leão grande.  
To see the elephant. Ver o elefante.  
To see the beautiful tiger. Ver o tigre bonito.  
To see the little birds. Ver os passaros pequenos.  
Let's go to the zoo. Vamos ao zoológico.

Animals, pets, zoo, wild and farm.  
Animais domésticos, zoológicos, selvagem e da fazenda.

cat → gato	pig → porco
dog → cachorro	elephant → elefante
rabbit → coelho	horse → cavalo
fish → peixe	sheep → ovelha
bird → pássaro	chicken → galinha
monkey → macaco	mouse → rato
lion → leão	ox → boi
cow → vaca	
duck → pato	

Figuras 72 e 73: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, terceiro bimestre letivo, 2008.

1<sup>st</sup> Anos: A.B. → 03.11.08 → Escrita e leitura de palavras - fantoches. Boy, Girl.

FAMILY → FAMÍLIA	1. Confecção de fantoches de dedo: Conversação.
FATHER → PAI	I am a boy/girl.
MOTHER → MÃE	What's your name?
BROTHER → IRMÃO	My name is...
SISTER → IRMÃ	
SCHOOL → ESCOLA	
TEACHER → PROFESSORA	
STUDENT → ALUNO	
BOY → MENINO	
GIRL → MENINA	

2<sup>nd</sup> Anos: A.B.C. → 03.11.08 → Escrita, leitura e exercícios de fixação com os foods and drinks: Foods and drinks → Alimentos e bebidas

Water → água
milk → leite
juice → suco
meat → carne
rice → arroz
beans → feijão

1. Vamos resolver as palavras cruzadas:

Man →	F	E	I	N	A	O
cat →	B	O	L	O		
smat →	A	B	B	O	Z	
lava →	A	N	D	Y		
refrigerante →	S	O	D	A		

2. Escreva as palavras em ordem alfabética.

Spring → Primavera  
Summer → Verão  
Fall → Outono  
Winter → Inverno

1. Responda as questões em inglês:  
a) In the winter is...  
b) In the summer is...  
c) ... is the season of the flowers.  
d) ... is the season of the fruits.

2. Escreva as frases do exercício anterior em português:  
a) ...  
b) ...  
c) ...  
d) ...

4<sup>th</sup> séries → A → 13.11.08. B.C. → 11.11.08 → Escrita, leitura exercícios de fixação com frases afirmativas e negativas.

Professions → Profissões

This is Carol.  
Carol is a new student.  
She is ten.  
That is Anna.  
Anna is my friend.  
She is nine.

Complete as frases de acordo com o texto:  
a) Carol is a new...  
b) Anna is my...

Figuras 74 e 75: Caderno de planejamento de aulas, professora Analu, quarto bimestre letivo, 2008.



## ANEXO B – Amostra de cadernos de LI dos discentes

Professora Analu:

Figura 76: Páginas do caderno de LI da aluna A, primeiro ano A.

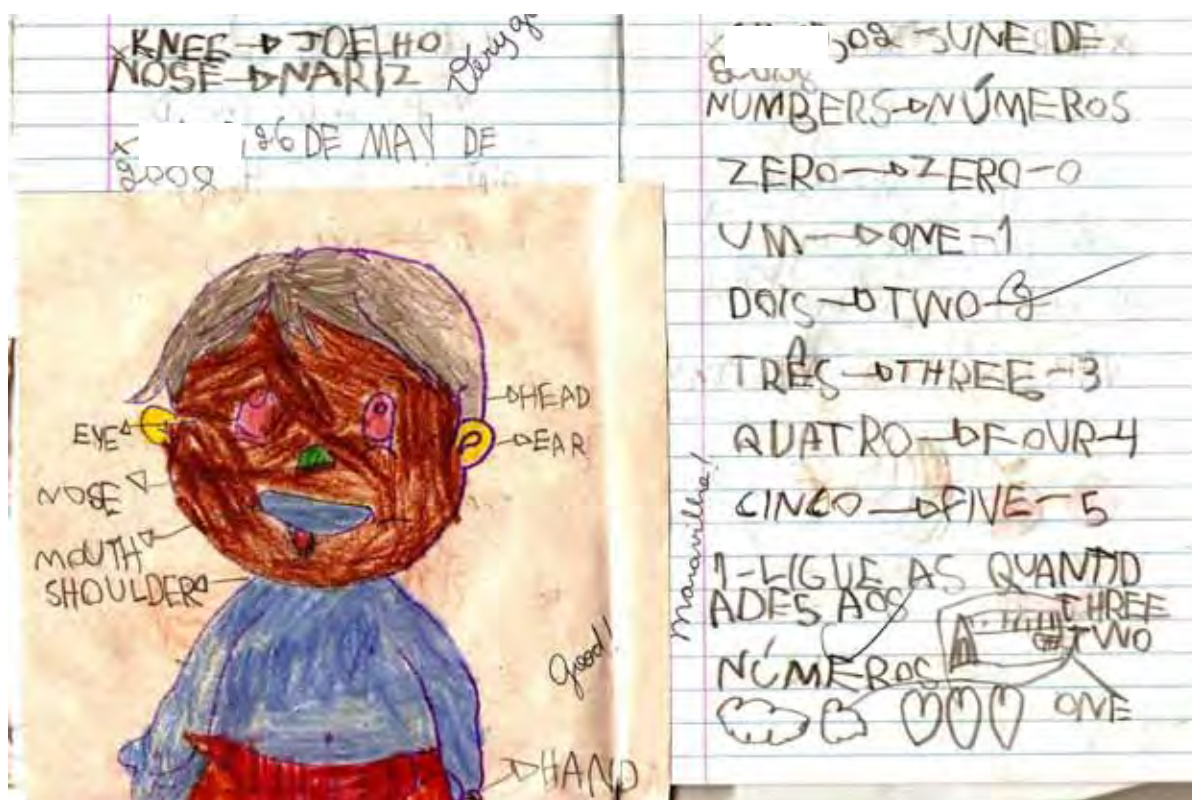


Figura 77: Páginas do caderno de LI do aluno JV, primeiro ano A.



Figura 78: Páginas do caderno de LI da aluna G, quinto ano B.

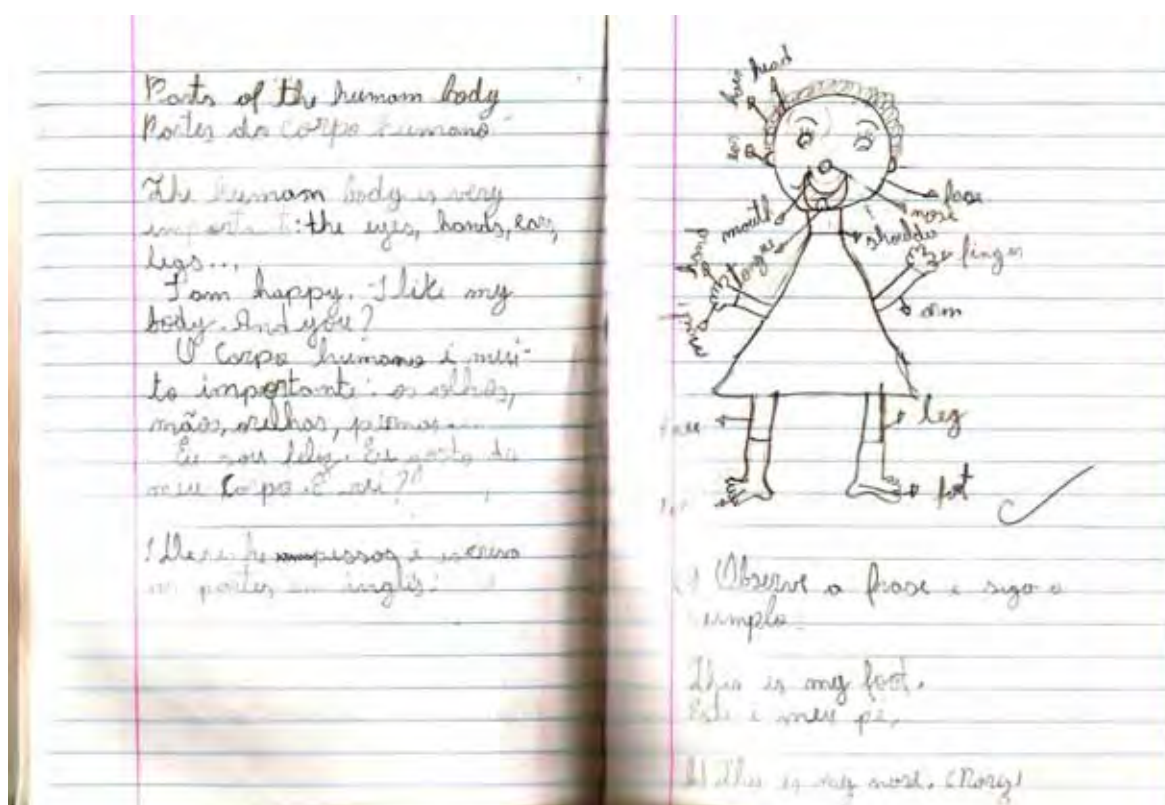


Figura 79: Páginas do caderno de LI do aluno E, quinto ano B.



**Professora Coralina:**


Figura 80: Páginas do caderno de LI das alunas J e S, quinto ano A.

**Professora Nati:**


Figura 81: Páginas do caderno de LI do aluno K, primeiro ano B.

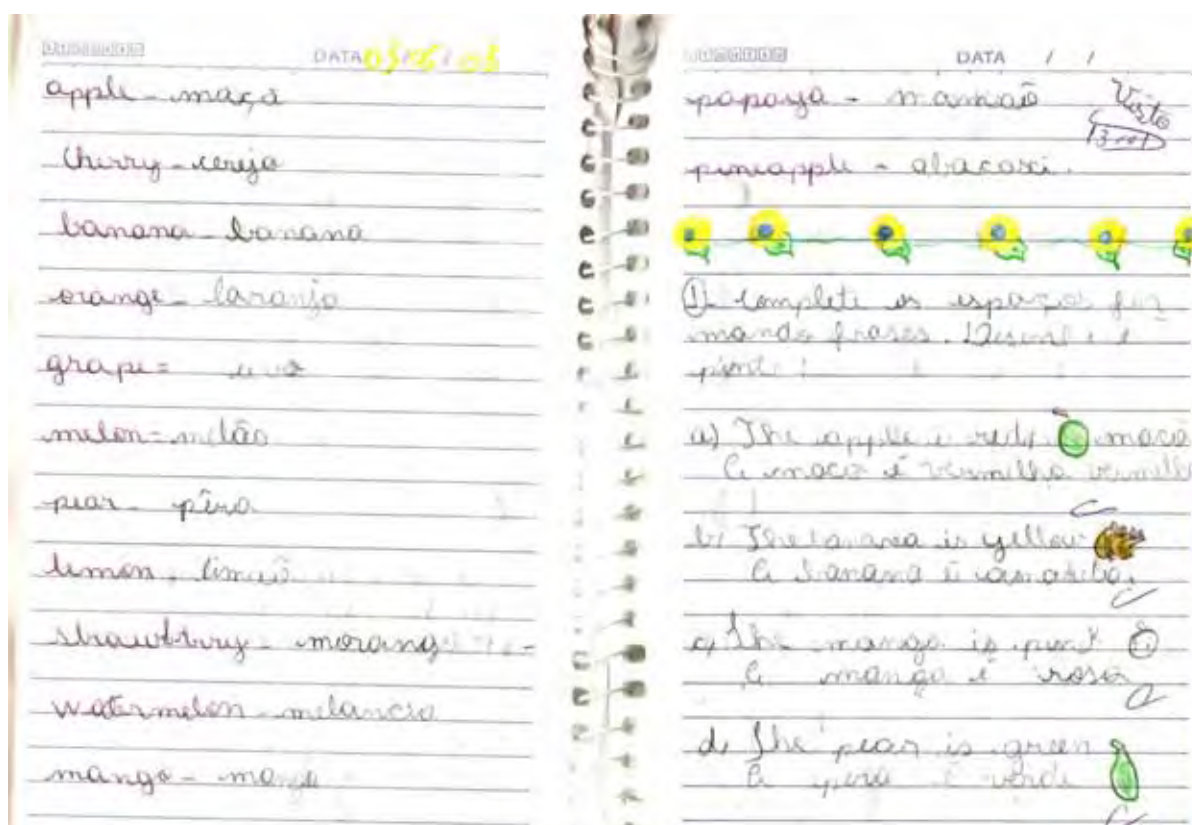


Figura 82: Páginas do caderno de LI da aluna F, quinto ano A.

## ANEXO C – Perspectiva das docentes acerca dos resultados apresentados

## APÊNDICE R – Perspectiva das participantes acerca dos resultados do trabalho



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Data: 05/10/2009

Participante: Analu

Após a leitura do trabalho, quais são suas impressões sobre os resultados da pesquisa apresentados?

Agradeço a professora Leandra pela oportunidade de ter sido uma das escolhidas para observação do desenvolvimento das minhas aulas e também por ministrar o curso de formação continuada Nepali. Curso este que veio de encontro aos meus anseios, contribuindo com o meu trabalho, amenizando e sanando as dúvidas surgidas no decorrer do ano letivo.

Ao confrontar-me com relatos e experiências das colegas profissionais da L.1., percebi que trabalho diferenciada na metodologia e na avaliação. Certa de que obtenho erros e acertos e isso é ótimo, pois faz com que reflito e revejo a minha postura enquanto profissional da área educacional.

Penso que a conquista do espaço da implantação da L.1. nas séries iniciais das escolas municipais foi uma grande vitória e que devo continuar lutando para que não seja extinta.

Acredito que a união faz a força e que juntos trabalheemos com um mesmo objetivo, que é um melhor ensino-aprendizagem em prol dos nossos alunos.



## APÊNDICE R – Perspectiva das participantes acerca dos resultados do trabalho



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Data: 28/04/2009

Participante: \_\_\_\_\_

Após a leitura do trabalho, quais são suas impressões sobre os resultados da pesquisa apresentados?

A experiência de participar desta pesquisa foi interessantíssima e melhor ainda poder ler a análise dos resultados, a conclusão, as inferências... enfim proporcionou grandes expectativas a cada nova página.

Entre tantas impressões positivas quero destacar a importância da abordagem em relação a regulamentação da TI nas séries iniciais para a valorização do ensino de línguas; foi valiosa a contribuição na reflexão da conduta metodológica do grupo pesquisado; o estreitamento dos laços entre professores e instituição formadora e principalmente contribuiu para aproximar nossos fazer pedagógico à luz das teorias colocando-nos como agentes de transformação.

Acredito que podemos pensar e agir como sugere Perrenoud (2000, p. 89).

Parabenizo pelo excelente trabalho realizado e tão sabiamente conduzido.

Abraço

Caralina.

## APÊNDICE R – Perspectiva das participantes acerca dos resultados do trabalho



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Data: 05/10/2009

Participante: NATI

Após a leitura do trabalho, quais são suas impressões sobre os resultados da pesquisa apresentados?

minhas impressões são de anseio, para que nós professores de língua Inglesa passemos ser vistos como profissionais que buscamos e lutamos para uma igual valorização profissional.

Que possamos continuar com formação continuada dentro da disciplina de língua Inglesa. Que consigamos conquistar nosso espaço e sejamos recompensados com materiais pedagógicos e didáticos tal qual o pedagogo ou outro.

Reconheço que a professora Leandra está de parabéns ao defender a tese sobre a importância da língua Inglesa nas séries iniciais, pois com base em seu relato percebe que estamos juntos nesta luta ao defender que se aprende uma nova língua nas séries iniciais, mas que para isso o profissional deve estar em continuo "buscar" e isso se dá através da formação continuada.

Citando o NEPALI, que muito contribui para nossa formação, pois a troca de experiências que ocorre durante a formação é de extrema importância para nós professores que atuamos na área.



## APÊNDICE R – Perspectiva das participantes acerca dos resultados do trabalho



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Data: 01/10/2009

Participante: TUCHI

Após a leitura do trabalho, quais são suas impressões sobre os resultados da pesquisa apresentados?

Após concluir a leitura do trabalho pesquisado concordo plenamente com os dados apresentados. Principalmente no quesito de ter um profissional formado na área e que esta formação deve ser de qualidade para que esteja apto a trabalhar. Digo apto no sentido de poder usar, lançar desafios, preparada mesmo para exercer a profissão. Pois, como estou professora de Língua Inglesa e não sou professora de Língua Inglesa percebo o quanto é angustiante, difícil, constrangedora essa situação. É horrível ficar limitada, não poder usar como eu usava, me desafiar e desafiar os educandos quando trabalhava na área em que sou formada e isso me deixa inquieta e revoltada comigo mesma por algumas vezes não conseguir alcançar os objetivos propostos. Quando assumi, aqueles que me designaram o cargo diziam "É só o básico", Porém, para mim o básico é o período mais importante, pois o educando estará se alfabetizando em uma Língua Estrangeira por isso deve ser alfabetizado corretamente, principalmente na fala.

Portanto, volto a ressaltar a importância do profissional ser qualificado para trabalhar com a Língua Inglesa e estar em constante busca para superar e sanar dúvidas que vão surgindo diariamente através de cursos de formação continuada, pesquisas,...

**APÊNDICE R – Perspectiva das participantes acerca dos resultados do trabalho****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus de São José do Rio Preto

Data: 28/09/2009

Participante: Verdade

Após a leitura do trabalho, quais são suas impressões sobre os resultados da pesquisa apresentados?

Noto que a Língua Inglesa em séries iniciais do ensino fundamental é tão importante como em anos finais, pois não existe uma idade comprovada de quando iniciar o ensino de outra língua, mas compreendo que quanto antes iniciar o ensino de outra língua, maior será a possibilidade de aprendizagem. Outro fator relevante é a oferta de uma ou mais língua (s) estrangeira para crianças, pois acredito que as condições de igualdades sociais serão maiores entre elas, visto que uma criança que cursa o ensino privado tem acesso a essa (s) línguas e porque no ensino público não pode ter também? Caso o ensino de uma nova língua para criança não fosse forma de entrar em contato com outra cultura e de gerar possibilidades de conhecimentos, não existiria tanta escola de idiomas que trabalhassem com crianças.

Concordo com os resultados apresentados pela pesquisadora quando a mesma aponta sobre a necessidade de formação continuada, pois assim os profissionais da área poderão ter atualização constante, o que poderá dar suporte ao professor em sala de aula, pois a formação também é um momento de troca de experiências e crescimento do mesmo em relação a sua prática pedagógica cotidiana.

Assim como a pesquisadora, também acredito que os professores são agentes de mudanças e transformações na educação, não acredito em formas milagrosas, nem tão pouco em receitas prontas e acabadas, mas em uma caminhada de estudos que promovam uma educação inovadora, desafiadora e de qualidade em que os conhecimentos possam ser construídos cotidianamente. Também quero ressaltar que para qualidade de ensino é preciso também investimentos, pois muitas vezes trabalhamos sem condições dignas tanto para os alunos, quanto para os professores, em ambientes que não possibilita o bem estar dos mesmos, assim como materiais adequados para que possamos fazer um trabalho melhor.

Dessa forma, considero muito relevante a pesquisa, visto que ela será uma forma concreta de estarmos amparados e mostrar que a língua estrangeira possa ser trabalhada com crianças de anos iniciais em escolas públicas, pois essa camada da sociedade é muitas vezes desprovida de oportunidades, se o ensino privado oferece a oportunidades para se estudar outra língua, por que a escola pública também não pode oferecer?