

**JANAÍNA DA SILVA FORTE**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE:**

**UMA LEITURA CRÍTICA ACERCA DO USO DA LINGUAGEM, DO  
LETRAMENTO E DE CRENÇAS**

Porto Alegre  
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA  
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
PORTO ALEGRE:**

**UMA LEITURA CRÍTICA ACERCA DO USO DA LINGUAGEM, DO  
LETRAMENTO E DE CRENÇAS**

JANAÍNA DA SILVA FORTE

Dissertação de Mestrado em  
Linguística Aplicada apresentada  
como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karen Pupp  
Spinassé

PORTO ALEGRE  
2010

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, a quem amo incondicionalmente pela pessoa que ela é, por ser responsável pela pessoa que eu me tornei e por me ensinar o valor do estudo: o maior bem que se pode ter. Olha só, D. Tania, aonde eu cheguei!

## AGRADECIMENTOS

À caríssima Profª Drª Karen Pupp Spinassé por se disponibilizar a aprender comigo e encarar esta jornada de pesquisa. Obrigada por tua forte presença nesta caminhada e ao me amparar quando eu estava “desorientada”.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e aos seus competentes professores, que foi berço da minha graduação e que, agora, me proporciona ser mestre.

Às diletas Profª Drª Cláudia Hilsdorf Rocha, Profª Drª Maria da Graça Gomes Paiva e Profª Drª Luciene Juliano Simões por me darem a grande satisfação de fazerem parte da banca avaliadora desta dissertação. Espero que este tenha sido somente o começo de valiosas contribuições em nossas práticas.

Às minhas irmãs queridas, Inajara da Silva Forte e Janine da Silva Forte, por dividirmos a mesma casa, por rirmos das mesmas piadas... ou, simplesmente, por estarem sempre por perto. Amo vocês todos os dias!

À minha queridíssima amiga – irmã nesta vida – Viviane Klein, que esteve presente em todas as etapas deste estudo me mostrando, com sinceridade fraternal, os caminhos mais corretos a seguir. Obrigada, mesmo!

À minha querida amiga e colega de parcas eras Liana Bairros Souza por compartilhar minhas ansiedades, sempre dando sugestões valiosas.

Às queridas Raquel Miranda e Karine Figueiró Borsato da Rocha pelos deliciosos almoços regados pelas novidades da pesquisa. Obrigada pela escuta e pelo tempero!

Aos queridos Cheila Maria Schröer e Eduardo Marks de Marques que dedicaram um tempo de sua rotina para escrever sobre meu trabalho e minha experiência de ensinar e, assim, auxiliar minha entrada no mestrado. Espero que este trabalho retribua a confiança que vocês depositaram em mim.

Aos meus queridos amigos e amigas – que eu enxergava somente como grandes ouvidos, na maioria das vezes – por entenderem a recusa a tantos convites para eventos bem como por sempre me lembrar que eu tinha uma dissertação para escrever: Débora Kati dos Santos Därgen e Juliana Roquele Schoffen (duas grandes mulheres a quem admiro); Carolina Schäffer Silveira (minha mais doce amiga); Cecília Haas Mezzomo (parceira de histórias inusitadas); Maile Gay Lopes, Deise Pacheco Ferreira e Hulda Maria Lopes Soares (as outras três peças do quarteto fantástico); Daniela Fernandes Marques e Lúcia Lima da Fonseca (coincIDIu de nos tornarmos mestres na mesma época; obrigada pela amizade de tanto anos), Raquel Madeleine

Furquim (querida amiga, “cumadre” e dona da risada mais legal que eu conheço... e viva o Paul!). Vocês fazem minha vida melhor de ser vivida. Obrigada!

Às coordenadoras e diretoras das sete escolas visitadas que oportunizaram a minha entrada nas instituições as quais são responsáveis, demonstrando carinho e atenção comigo. Minha gratidão a todas vocês.

Às caras colegas professoras de inglês, que abriram as portas de suas salas de aula para esta pesquisadora, humildemente trocando ideias e experiências. Sem vocês, este trabalho não existiria. Muito obrigada!

Às mães e aos pais que concederam entrevistas para este estudo, reservando um espaço de seu tempo tão precioso. Podem ter certeza de que quem ficou honrada com sua disponibilidade fui eu.

A todas as crianças das turmas visitadas. Por todos os olhares curiosos, pelos beijos melados, pelo colo pedido e pelas bolachas mordidas que recebi nesse período, obrigada!

A Deus, soberanamente justo e bom, que me permitiu sempre escolher o caminho a trilhar, bem como me concedeu a sabedoria e a serenidade para fazer a opção que me cabia. “Quando o servidor está pronto, o serviço aparece.” (André Luiz)

*Janaína*

## All I Ever Really Needed to Know I Learned in Kindergarten

Most of what I really need to know about how to live, and what to do, and how to be, I learned in Kindergarten.

Wisdom was not at the top of the graduate school mountain, but there in the sandbox at nursery school.

These are the things I learned: Share everything. Play fair. Don't hit people. Put things back where you found them. Clean up your own mess. Don't take things that aren't yours. Say you're sorry when you hurt somebody. Wash your hands before you eat. Flush. Warm cookies and cold milk are good for you. Live a balanced life. Learn some and think some and draw and paint and sing and dance and play and work some every day.

Take a nap every afternoon. When you go out into the world, watch for traffic, hold hands, and stick together. Be aware of wonder. Remember the little seed in the plastic cup. The roots go down and the plant goes up and nobody really knows how or why, but we are all like that.

Goldfish and hamsters and white mice and even the little seed in the plastic cup - they all die. So do we.

And then remember the book about Dick and Jane and the first word you learned, the biggest word of all: *LOOK*. Everything you need to know is in there somewhere. The Golden Rule and love and basic sanitation, ecology and politics and sane living.

Think of what a better world it would be if we all - the whole world - had cookies and milk about 3 o'clock every afternoon and then lay down with our blankets for a nap. Or if we had a basic policy in our nation and other nations to always put things back where we found them and clean up our own messes. And it is still true, no matter how old you are, when you go out into the world, it is best to hold hands and stick together.

Robert Fulghum

## SUMÁRIO

Resumo .....	8
Abstract .....	9
Introdução .....	10
1. Pressupostos teóricos .....	16
1.1. Contextualizando o ensino de inglês na educação infantil .....	16
1.2. Uso da linguagem .....	20
1.3. Letramento .....	25
1.4. Crenças .....	30
2. Procedimentos metodológicos .....	34
3. Contextos de pesquisa .....	40
3.1. Escolas de educação infantil .....	40
3.1.1. Escola A .....	41
3.1.2. Escola B .....	44
3.2. Escolas de educação básica .....	48
3.2.1. Escola C .....	48
3.2.2. Escola D .....	51
3.3. Escolas de idiomas .....	54
3.3.1. Escola E .....	54
3.3.2. Escola F .....	57
3.3.3. Escola G .....	60
4. Análise dos dados .....	63
4.1 Uso da linguagem .....	63
4.1.1. A língua usada para comunicação .....	64
4.1.2. Uma mistura de inglês e português .....	70
4.1.3. Quando a professora perde oportunidades de falar em inglês .....	73
4.1.4. A linguagem também é cerceadora .....	78
4.2. Letramento .....	81
4.3. Crenças .....	88
4.3.1 Iniciar a aprendizagem quando criança facilita a pronúncia .....	88
4.3.2 A aprendizagem da criança é natural .....	90
4.3.3 Dominar a língua inglesa é uma necessidade da modernidade .....	93
4.3.4 Aprender inglês na educação infantil é plantar uma semente para o	

futuro .....	97
4.3.5 Algumas considerações sobre as crenças .....	98
5. Considerações finais .....	101
6. Referências bibliográficas .....	110

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 2 – Questões norteadoras para entrevista com a professora de inglês

Anexo 3 – Questões norteadoras para entrevista com a coordenadora ou  
diretora da escola

Anexo 4 – Questões norteadoras para entrevista com pai, mãe ou responsável  
legal de aluno

Anexo 5 – Símbolos de transcrição fonética

## RESUMO

Ao longo das últimas décadas, foi crescente e notório o aumento de escolas de educação infantil em nosso país. Expandiu-se, em igual proporção, o número de turmas da educação infantil em escolas regulares, já que a própria LDB considera esse âmbito de ensino como parte integrante da educação básica. A fim de agregar um diferencial em sua grade curricular, aulas de língua inglesa como língua adicional são inseridas no currículo de um sem número de instituições nas mais variadas modalidades: aulas de 30 minutos ou 1 hora uma vez por semana, às vezes duas vezes por semana e, até mesmo, em propostas bilíngues, com aulas todos os dias da semana, em cargas horárias das mais diversas. Assim, este estudo propõe-se a uma análise crítica do ensino de língua inglesa como língua adicional para crianças de educação infantil. Foram selecionados como foco de pesquisa o uso da linguagem, a promoção do letramento na língua alvo e as crenças de professores, pais de alunos e coordenadores das instituições de ensino. Para a geração dos dados, duas escolas exclusivamente de educação infantil, duas escolas de educação básica e três escolas de idiomas foram visitadas. Procederam-se observações de aulas, entrevistas com os professores de língua inglesa, com pais de alunos e com as coordenadoras das escolas. Verificou-se que, independentemente da carga-horária oferecida pela escola, usar mais ou menos inglês em sala de aula era uma opção do professor, em acordo com as coordenações das escolas. Observou-se, também, que quanto mais comunicativa a abordagem de ensino, mais havia espaço para a promoção do letramento. E constatou-se que as crenças de pais, professoras e coordenadoras de escolas são pertinentes mas precisam ser ouvidas no contexto escolar de forma a produzir um ensino efetivo e prazeroso para os alunos.

Palavras chave: ensino de inglês como língua adicional; educação infantil; uso da linguagem; letramento; crenças.

## ABSTRACT

Throughout the last decades, it was noticeably increasing the number of kindergarten schools in our country. It has expanded, in the same proportion, the number of kindergarten classes in regular schools, since LDB (Lei de Diretrizes e Bases) considers this scope of teaching as part of the primary education. In order to add some particularities in its curricula, classes of English as a foreign language has been inserted in hundreds of institutions, in many different approaches: thirty-minute or one hour classes once a week, sometimes twice a week and also in bilingual projects, with everyday classes, in several workloads. So, the aim of this search is to hold a critical analysis on the teaching of English as a foreign language to very young learners. The use of language, the promotion of literacy in the target language and the beliefs of teacher, students' parents and schools coordinators were selected as the focus of this work. In order to generate the data, two kindergarten schools, two primary schools and three language schools were visited. Classes were observed and interviews with the teachers of English, with the students' parents and with the schools coordinators were conducted. It was verified that, independently of the workload offered by the school, using less or more English in the classroom was an option made by the teacher, in accordance to the school's coordination. It was also observed that the most communicative the approach was, the more space to literacy was given. And it was checked that parents', teachers', and coordinators' beliefs are pertinent but need to be heard in the context of the school in order to offer an effective and pleasant learning environment for the pupils.

Key words: teaching of English as a foreign language; very young learners; use of language; literacy; beliefs.

## INTRODUÇÃO

*No fim tu há de ver que as coisas mais leves são as únicas  
que o vento não conseguiu levar:*

*um estribilho antigo  
um carinho no momento preciso  
o folhear de um livro de poemas  
o cheiro que tinha um dia o próprio vento...*  
**Mario Quintana**

Ao longo das últimas décadas, foi crescente e notório o aumento de escolas de educação infantil em nosso país. Esse fenômeno deu-se não somente “acompanhando a intensificação da urbanização e estrutura das famílias”, mas também porque “a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 11). Até mesmo a mudança da nomenclatura desses estabelecimentos de ensino – passando de creches e pré-escolas a escolas de educação infantil – mostra a preocupação em ligar, cada vez mais, o atendimento às crianças de zero a cinco anos<sup>1</sup> a um caráter mais educacional e até mais formalizado. Expandiu-se, em igual proporção, o número de turmas da educação infantil em escolas regulares, já que a própria LDB considera esse âmbito de ensino como parte integrante da educação básica.

Nesse contexto, as escolas privadas, em sua maioria, passaram a investir recursos na educação infantil (doravante EI), aumentando seu leque de atuação. Dessa forma, tendo esse panorama desenhado, a oferta de espaços para acolher crianças de zero a cinco anos cresceu e cada instituição procura oferecer as mais diversas atividades, a fim de agregar ao seu projeto pedagógico uma série de estímulos aos seus alunos – e, por que não dizer, aos pais. Assim, aulas de língua inglesa (doravante LI) são inseridas no currículo de um sem número de instituições nas mais variadas modalidades: aulas de 30 minutos ou 1 hora uma vez por semana, às vezes duas vezes por semana e, até mesmo, em propostas bilíngues, com aulas todos os dias da semana, em cargas horárias das mais diversas.

Variada também é a formação do professor que atende essas crianças: às vezes com conhecimento do idioma, mas desconhecimento do processo de aprendizagem das crianças; outras vezes, habilitado no trato com os jovens

---

<sup>1</sup> Em virtude da ampliação do ensino fundamental para 9 anos, de acordo com a Lei nº 11.274, a educação infantil passa a ser destinada a crianças de zero a cinco anos. Para mais informações, sugiro o portal do Ministério da Educação e Cultura em <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf)>. Acesso em 27 nov. 2010.

aprendizes, mas pouco proficiente na língua que se propõe a ensinar. Miscelânea encontrada também nas metodologias e estratégias das quais lançam mão. Fato é que o inglês, língua do mundo globalizado, dita ferramenta que, para muitos, parece garantir a empregabilidade futura, que vai abrir portas importantes daqui a alguns anos, transformou-se em uma demanda da sociedade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um olhar crítico e avaliador junto a essas instituições que oferecem ensino de LI a alunos entre dois e cinco anos. É imprescindível que diretores escolares e coordenadores pedagógicos estejam cientes do que é fundamental e eficaz ao oferecer o ensino de uma língua adicional<sup>2</sup> às crianças. É importante que os pais tenham clareza do que seu filho pode realmente se beneficiar e ter a segurança de que a abordagem está sendo benéfica ao aprendizado global da criança. É balizador que um dos principais atores envolvidos nesse processo – o professor de LI da EI – tenha clareza dos seus objetivos ao ensinar esse idioma a crianças de tão tenra idade. É preciso ouvir os anseios desse profissional, analisar seus desejos e poder auxiliá-lo em suas escolhas. É necessário fornecer-lhe ferramentas para seu fazer diário, tanto na escolha de metodologias como de abordagens de ensino, a fim de contribuir na sua formação. É de fundamental importância poder refletir, juntamente com a comunidade, se este ensino consegue “corresponder aos **melhores interesses das crianças**, ou seja, [...] oportunizar seu desenvolvimento em todas as áreas” (Zilles, 2006, grifo no original).

Os questionamentos que originaram este trabalho afloraram no curso de extensão “Língua Inglesa para Crianças: o que há de especial nisso?”, ocorrido nas dependências da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Stahl Zilles e suas colaboradoras. Em meio às discussões, pude encontrar várias parcerias para o diálogo, para a troca de experiências e para a reflexão. Foi possível, também, perceber que nossas dificuldades eram semelhantes e aproveitamos para encaminhar algumas propostas de mudança, principalmente através da tomada de consciência do nosso papel como professoras/pesquisadoras.

---

<sup>2</sup> Ao longo desta dissertação, nos referiremos à língua adicional (ao invés do termo conhecido e amplamente divulgado “língua estrangeira”) corroborando Schlatter e Garcez (In: RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128) quando dizem que “essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. (...) [O inglês e o espanhol] são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) Esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela”.

A partir do curso, comecei a me questionar sobre a situação do ensino de LI na EI. Pensei que voltar à universidade e às rodas de discussão seria uma maneira de compreender a cena que se me apresentava, de contribuir com a minha própria experiência de sala aula e de poder auxiliar outros profissionais em suas práticas. Assim, o projeto de dissertação que escrevi, ao participar do processo de seleção da UFRGS, se constituía de um curso de formação para professores de língua inglesa em serviço na EI. No entanto, depois de voltar às cadeiras da instituição que me formou, percebi que, apesar da minha experiência de quase quinze anos de sala de aula, eu não poderia me colocar perante professores, meus iguais, se eu conhecia somente o que se passava na minha escola, na minha turma. Eu precisava conhecer outros fazeres.

Assim, o projeto, que antes era destinado à formação e capacitação de professores, modificou-se para ser um diagnóstico do ensino de LI na EI na cidade de Porto Alegre. Somente através do olhar pesquisador e da escuta atenta nas diversas instituições que oferecem este ensino é que percebi, realmente, que eu sabia muito pouco da realidade viva das escolas. Agora, após quase um ano de pesquisa, visitas, conversas e leituras (muitas leituras), sinto-me mais capacitada a responder sobre questionamentos acerca do ensino de inglês para jovens aprendizes e a poder auxiliar meus colegas nas suas escolhas, bem como a melhorar a minha própria prática de sala de aula.

Vários trabalhos na área da Linguística Aplicada têm focado o ensino de LI para crianças já alfabetizadas, em escolas regulares ou centros de idiomas, como as pesquisas de Rocha (2006), Santos (2005), Shimoura (2005), Szundy (2001) e Tonelli (2005), só para citar alguns. Recentemente, estudos têm focado, também, o ensino de inglês na EI, ou seja, antes de a criança ser alfabetizada, a saber, Scaffaro (2006), que pesquisa a eficácia da contação de histórias para a retenção de vocabulário no ensino de LI, e Linguevis (2007), que analisa a prática de uma professora de escola de educação básica bem como as crenças de seus alunos, para citar apenas dois importantes trabalhos.

Enfocando a realidade de Porto Alegre, destaco dois trabalhos de dissertação: Giesta (2007), que analisa o livro didático para ensino de inglês na EI, e Pires (2001) – o estudo de caso de uma criança de dois anos de idade para verificar o desenvolvimento de sua produção oral após receber aulas na escola de EI, bem como ao ser exposto a essa língua através de seus pais. Vale salientar que tais pesquisas têm contribuído fortemente para a discussão, no âmbito acadêmico, acerca da construção do lugar do ensino de LI na EI, da sua relevância e da sua eficácia.

Dessa forma, se faz imprescindível que a universidade seja, cada vez mais, ambiente de reflexão a respeito deste ensino e apresente propostas, conseqüentemente, para atender professores pré e em serviço. Na formação continuada, instrumentalizaríamos aquele que já está em sala de aula, a fim de promover práticas mais seguras e embasadas. E a validade desta pesquisa encontra-se aqui também: ao lançar um olhar crítico sobre a realidade do ensino de língua inglesa para alunos pequenos, podemos melhor formar nossos professores, para que possam atender a demanda que se apresenta no mercado de trabalho, tendo em vista que, atualmente, os cursos de Letras não contemplam a EI em sua formação.

Este trabalho justifica-se e mostra sua importância para a comunidade em geral, uma vez que pretende dar voz a todos os atores envolvidos neste processo de ensino/aprendizagem. Ao levantar esse diálogo entre a teoria e a prática e ao analisar os espaços escolares que oferecem aulas de LI a alunos de EI, pretende colaborar com alternativas viáveis e auxiliar professores envolvidos nesse processo através da reflexão e análise da realidade. Traz como objetivo, analisar as crenças dos pais de alunos para que se possa também revelar seus anseios e dificuldades, bem como expectativas com relação ao ensino de língua inglesa. É importante que a comunidade escolar esteja atenta ao cenário que se apresenta e possa fazer as escolhas que melhor se encaixem aos seus objetivos. E é igualmente fundamental que essa mesma comunidade escolar consiga distinguir entre as propostas que são benéficas aos jovens aprendizes daquelas que não contribuem ao seu desenvolvimento. Por isso, corroboramos o pensamento de Rocha (2006, p. 78) quando nos diz:

Neste sentido, ancorados na importância da LE<sup>3</sup> como instrumento para o desenvolvimento integral do aprendiz, defendemos que, respeitadas as diversidades dos contextos sociais, quanto mais cedo iniciarmos o processo, **de maneira responsável e efetiva**, melhor. (grifo meu)

O que Rocha (2006) assevera na citação acima é exatamente o que preconizamos neste trabalho: que o ensino de uma língua adicional para crianças seja conduzido de maneira responsável – por parte dos professores que ministram as aulas, por parte das coordenações das escolas que contratam esses profissionais e por parte das instituições que oferecem esse ensino. Acredito que, ao encararmos o ensino às crianças pequenas de forma responsável, respeitando as individualidades

---

<sup>3</sup> LE refere-se à língua estrangeira. Tomaremos, ao longo deste trabalho, citações de autores importantes que usam essa nomenclatura, o que não modificaremos. Consideraremos, nesses casos, língua estrangeira como sinônimo de língua adicional, termo que nos apropriamos nesta pesquisa.

dos alunos e as particularidades da infância, a aprendizagem de uma língua adicional será realmente efetiva. Conseqüentemente, aprender mais cedo será melhor.

Como professora de LI para crianças há mais de dez anos, acredito que este trabalho possa contribuir de forma positiva nesse debate. Não são raros os momentos em que questiono a minha prática pedagógica e reflito acerca do que, para quem e por que estou ensinando essa língua. É imprescindível que o discurso presente na comunidade acadêmica há poucos anos atrás – e que ecoa até hoje – de que quem ensina inglês para os menores tem pouca habilidade com essa língua e estaria condenado a ser um profissional de menor qualidade seja modificado. Por isso, é de extrema importância que a academia tome frente a esses diálogos, promovendo pesquisas e projetos que contribuam no fazer das instituições de EI.

Sendo assim, este trabalho propõe-se ao diálogo entre a teoria que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de LI por crianças pequenas e a prática de sala de aula em instituições que oferecem essa modalidade de ensino. As propostas desta pesquisa são as seguintes:

- verificar as práticas de ensino comumente adotadas em escolas de educação infantil, escolas comuns e escolas de idiomas e questionar a validade das atividades e conteúdos selecionados, bem como identificar o uso da linguagem – de que forma a língua inglesa é tratada em sala de aula – e o desenvolvimento do letramento;
- provocar questionamentos concernentes à valoração social que a oferta de aulas de inglês na educação infantil carrega, através do levantamento de crenças dos professores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores de escola e pais;
- propor práticas pedagógicas que valorizem os agentes desse processo e que efetivem o ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Dessa maneira, este texto divide-se da seguinte forma: no capítulo 1, serão elencados os pressupostos teóricos relativos ao uso da linguagem, ao letramento e às crenças dos quais me afilio; no capítulo 2, serão mostrados os procedimentos metodológicos adotados para a geração dos dados; os contextos de pesquisa serão apresentados no capítulo 3; no capítulo 4, serão feitas as análises dos dados para que, no capítulo 5, sejam feitas as considerações finais deste trabalho.

O objetivo deste estudo é lançar um olhar crítico e reflexivo ao panorama que nos é apresentado nas escolas – tanto escolas exclusivamente de EI, escolas

regulares da rede privada de ensino<sup>4</sup>, quanto cursos de idiomas voltados a jovens aprendizes –, a fim de que, por meio dessa análise, eventuais mudanças e propostas de formação continuada possam ser efetivadas.

---

<sup>4</sup> Não foram incluídas, neste estudo, escolas da rede pública de ensino, uma vez que, ao menos em Porto Alegre, elas não oferecem aulas de língua adicional aos alunos da EI. Nas escolas da rede municipal, a aprendizagem de uma língua adicional – que pode ser inglês, espanhol ou francês, dependendo da oferta na escola – inicia a partir do II ciclo (ou 9 anos de idade, em média). Não é foco deste trabalho, porém se faz necessário pontuar e lançar um olhar crítico frente a esta realidade que se apresenta e questionar: por que somente escolas da rede particular oferecem esse ensino para jovens aprendizes? O ensino de uma língua adicional, desde cedo, deve ser privilégio somente para aqueles que podem pagar por tal serviço? Deixo tais questionamentos para que se possa pensar a respeito em pesquisas futuras.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*A Linguística Aplicada preocupa-se com os mais emotivos e importantes assuntos: a educação das crianças, os direitos dos menos favorecidos, o equilíbrio não estável das culturas e línguas, os efeitos da tecnologia na comunicação (...)*  
*Há muitas vozes falando para a Linguística Aplicada (...)*  
*é preciso ouvir a todas elas (...) e falar com a própria voz.*  
**Guy Cook**

O foco deste trabalho, como já foi ilustrado anteriormente, é traçar um panorama crítico do ensino de LI para alunos de EI. Três serão os grandes temas a serem contemplados em nossas pesquisas de campo e analisados na escrita desta dissertação: o uso da linguagem em sala de aula, nas concepções de Baker (2001), Moon (2000), Rocha (2006), entre outros; a promoção do letramento na língua alvo, de acordo com Heath (2001), Hudelson (apud Baker, 2001), Street (1999), entre outros; e as crenças de professores, coordenadores e/ou diretores de escolas e pais sobre a importância do ensino de língua inglesa a crianças de educação infantil, seguindo o pensamento de Barcelos (2001, 2004, 2006).

No entanto, antes de elencarmos os pressupostos teóricos propriamente ditos, é necessário que se faça uma inserção no contexto da EI. É importante analisarmos os documentos legais – Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e LDB (BRASIL, 1996) – a fim de que possamos visualizar de que forma a LI se insere na rotina dos alunos de EI e quais os objetivos de tal ensino para crianças pequenas.

### 1.1. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Em toda educação o que mais marca é, primeiro, o amor;*  
*depois, o exemplo;*  
*e, em terceiro lugar, o ensino.*  
**Celso Antunes**

“A Educação Infantil é a ‘mais séria’ de todas as educações que se vivenciará pelos tempos” (ANTUNES, 2004, p. 57). Com essa preocupação, somada às necessidades da modernidade em oferecer espaços adequados para a educação de crianças pequenas, é que se observa, nas últimas décadas, a crescente oferta de escolas de EI no Brasil. A fim de organizar e regular esse mercado em expansão, a Constituição Federal de 1988 já reconhece este nível de ensino como uma obrigação do Estado. No seu artigo 208, inciso IV, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Com a mudança do ensino fundamental para nove anos, este inciso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, para o seguinte texto: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (op. cit.). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, também dispõe a respeito da EI em seu artigo 29º.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Estando assegurada por lei, era necessário que a EI tivesse seus objetivos e suas ações pedagógicas delineadas oficialmente. Dessa forma, é estabelecido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante RCNEI),

um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13)

Tal documento divide-se em três volumes: introdução (volume 1), formação pessoal e social (volume 2) e conhecimento de mundo (volume 3). No último dos volumes, há especificações para as áreas do conhecimento, como música, matemática, linguagem oral e escrita etc. Pela primeira vez, um documento oficial do Ministério da Educação procura ser veículo de discussão tanto para a implementação de políticas nas escolas de EI como para a formação continuada dos profissionais das creches e pré-escolas.

Alguns conceitos são importantes levar em consideração sobre esse documento. O primeiro deles diz respeito aos princípios da EI, que são:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc;

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13)

Pode-se verificar que o documento prioriza os direitos fundamentais da educação de crianças pequenas, com vistas à cidadania, ao seu desenvolvimento global e a sua inserção na sociedade. Isso é decorrente de outro conceito encontrado no documento que é a concepção de criança, como pessoas que “sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21) e que são capazes de levantar hipóteses e construir conhecimentos através da interação com as pessoas e com o meio.

Assim, é importante verificar o que o documento postula como sendo a atividade de educar na EI.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23)

Outro conceito importante, entre tantos outros presentes no RCNEI, é o de professor. O documento entende que ele é “o parceiro mais experiente” (v. 1, p. 30) que vai auxiliar as crianças nas suas descobertas, deixando claro que ele não é o maior detentor do conhecimento, mas sim, alguém que está apto a compartilhar e aprender junto com seus alunos. É necessário ressaltar aqui, também, o que se postula sobre a formação deste profissional. A LDB é clara com relação a essa temática em seu artigo 62º.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Retornaremos a esse tópico em tempo ao discutirmos a formação dos professores participantes desta pesquisa.

Em nenhum momento de sua redação, o Referencial faz menção ao ensino de uma língua adicional na educação infantil. Porém, ao longo de todo texto, podemos encontrar espaço para a inserção dessa atividade em creches e pré-escolas. Primeiramente, retomando os princípios da EI, é objetivo da educação dar acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade e inseri-los nas práticas sociais, promovendo a inclusão desse aluno, com vistas a não discriminação. Acredito que o ensino de LI possa ser veículo promotor desses dois conceitos, uma vez que faz parte do inventário cultural das sociedades, e possa ser promotor da inclusão nos mais diversos setores da sociedade. No capítulo concernente à linguagem oral e escrita é postulado que

a ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 139)

Assim, o Referencial não exclui a possibilidade do estudo de uma outra língua no âmbito da EI. Ao invés disso, parece deixar uma porta aberta para tal (cf. LINGUEVIS, 2007), uma vez que objetiva a formação de indivíduos para atuar em uma sociedade cada vez mais heterogênea e globalizada. Dessa forma, o ensino de LI justifica-se dentro do RCNEI.

A grande questão deste trabalho será verificar como esse ensino está sendo encaminhado nas diversas instituições de Porto Alegre. O RCNEI possui um longo capítulo que coloca os objetivos e conteúdos a serem trabalhados para que o aluno desenvolva sua linguagem oral e escrita. Inserimos o ensino de inglês nesse contexto, pois acreditamos que a aquisição da língua adicional deva se dar de forma lúdica, levando em conta a realidade do aluno e suas potencialidades, bem como deva aproximá-lo da(s) cultura(s) à(s) qual(is) esta língua pertence. Além disso, defendemos que a aprendizagem de uma língua, somente vem a somar no que diz respeito à apropriação da sua língua materna, seu desenvolvimento, proficiência e consciência linguística.

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 117)

Já que aprender uma língua não é memorizar listas de palavras ou sentenças, precisamos lançar um olhar sobre o que se tem dito a respeito do lugar da LI na instrução de língua adicional. No próximo subcapítulo, elencaremos os pressupostos teóricos a respeito do que se tem pesquisado sobre o uso da linguagem na sala de aula de língua adicional.

## 1.2. USO DA LINGUAGEM

*A vida não se resolve com palavras.*  
**João Cabral de Melo Neto**

O uso da linguagem, nesta pesquisa, diz respeito ao uso da LI em sala de aula, ou seja, o significado da linguagem oral na rotina dos alunos de EI nas aulas de inglês, o insumo oferecido pelo professor e o papel da língua materna na instrução da língua adicional. Para tanto, nos apoiaremos, basicamente, nos estudos de Baker (2001), Moon (2000), Rocha (2006), entre outros.

No campo das pesquisas de mestrado, Belz (2002) e Greggio (2004) argumentam que o uso da língua materna (doravante LM) pode ser uma ferramenta vantajosa no ensino de uma língua adicional para adultos. Rigolon (1998) atenta para o fato de que usar a língua alvo em situações de jogo favorece a aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino de inglês como língua adicional para crianças, Cameron (2000) assevera que os jovens aprendizes procuram por sentido no uso da linguagem. Cook (1997) também corrobora tal assertiva e acrescenta que, além de ter sentido, a linguagem, no ensino de crianças, deve estar relacionada à realidade. Quando se fala em linguagem com sentido para crianças, muito se discute sobre o papel do jogo na aprendizagem de uma língua adicional, como o trabalho de Szundy (2001) – enfocando crianças já alfabetizadas – e um dos textos seminais de Vygotsky (1978). Finardi (2004) analisa as crenças de professoras sobre o uso da linguagem lúdica em sala de aula.

No entanto, não tive acesso a trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação infantil enfocando o uso da linguagem por parte do professor, a função da língua adicional em sala de aula para jovens aprendizes, bem como o papel da língua materna na instrução no contexto do Brasil. Espero que esta dissertação contribua para esse debate e possa trazer essa discussão às rodas da Universidade.

Remetendo-nos, novamente, ao RCNEI, a linguagem oral é um dos meios através do qual as crianças pequenas farão suas intervenções no mundo, suas interações e criarão suas hipóteses acerca dos mais variados conhecimentos. Ela é contextualizada, permeada pela cultura em que está inserida e possui, por conseguinte, função.

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que

significam e são significados por situações. A **linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças**. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 120-121, grifo meu)

Dessa forma, a linguagem mostra sua função primordial na interação. “A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 125) e este outro será, na aquisição da língua materna, em primeiro plano, seus familiares e, posteriormente, todo aquele que fizer parte de suas interações na comunidade. Na sala de aula de LI, o outro é o professor, que será o grande modelo de falante da língua alvo para os jovens aprendizes (ARNETT e TURNBULL, 2002; HARMER, 1992; MOON, 2000).

O referido documento ainda enfatiza que falar uma língua não significa memorizar sons e palavras, mas sim é uma atividade que envolve reflexão, consciência, bem como sentimentos, sensações e desejos (BRASIL, 1998, v. 3, p. 125). E a fluência na língua só é alcançada “através da participação em atos de linguagem” (idem, p. 126), ou seja, através da interação e da testagem de suas hipóteses acerca da língua. Assim, é imprescindível que se ofereça, às crianças aprendizes de inglês, situações das mais diversas para o uso da língua alvo.

Reforça-se, desta maneira, a relevância do ensino de uma segunda língua como instrumento, ferramenta sócio-cultural, e não como um fim em si mesma. Desta forma, a LE<sup>5</sup> deixa de ser meramente um código formal, lingüístico, a ser memorizado, totalmente distanciado de sua subjetividade, passando a assumir um importante papel na formação do indivíduo. (ROCHA, 2006, p. 85)

Moon (2000, p. 10) afirma que é importante que o professor de LI crie um ambiente propício para a aprendizagem dessa língua estando atento para os seguintes aspectos:

- Criar desejo e necessidade reais para o uso do inglês;
- fornecer tempo suficiente para o inglês;
- oferecer a exposição a um insumo variado e significativo com foco na comunicação;
- promover oportunidades para as crianças experimentarem-se na nova língua;
- oferecer variadas oportunidades para a prática e uso da língua em diferentes contextos;
- criar uma atmosfera agradável na qual a criança se permita arriscar-se e usufruir a língua;
- fornecer *feedback* da aprendizagem;
- auxiliar as crianças a atentar para o padrão da língua (no que diz respeito às regras gramaticais dessa – grifo meu).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Nesta citação, LE corresponde à língua estrangeira.

<sup>6</sup> Todas as traduções presentes neste trabalho são de responsabilidade da autora.

O RCNEI também enfatiza que, além da fala do adulto, outras fontes de linguagem são imprescindíveis ao desenvolvimento oral (e, posteriormente, escrito) para as crianças pequenas: a música e a leitura em voz alta (BRASIL, 1998, v. 3, p. 135). Na sala de aula de LI, as músicas que marcam as diversas atividades da rotina (a hora da roda, do alfabeto, de verificação do tempo etc.) mostram-se importantes fontes para aquisição do ritmo e da pronúncia da língua alvo. Já a atividade de leitura torna-se importante fonte de input, uma vez que, como afirma Philips (1993, p. 15), é importante permitir que “as crianças ouçam linguagens que estejam um pouco acima do nível ao qual elas estão familiarizadas”, a fim de promover seu desenvolvimento. O entendimento pode não ser total, num primeiro momento, mas levará a novas descobertas no decorrer de sua aprendizagem.

Segundo Baker (2001, p. 87), no contexto da educação infantil, “o desenvolvimento da linguagem deve ser apoiado através de sessões que enfatizem a produção de sentido para além da precisão gramatical”. Além disso, o autor afirma que

usamos uma língua com propósitos específicos. A língua é um meio, não somente um fim estrutural. A linguagem efetiva não quer dizer precisão gramatical nem fluência articulada, mas a competência para comunicar significados efetivamente. (BAKER, 2001, p. 119)

No tocante à EI, é importante levar em consideração que a linguagem, além de ter uma função comunicativa, tem função formativa também (BRASIL, 1998, v.1), uma vez que a educação precisa tomar o ser como um todo. Como afirma Blos (2009, p. 10),

com a possibilidade de inserção do estudo através da língua inglesa, com amplo espaço na grade curricular, surgem muitas possibilidades de abordagens que podem colaborar na busca da competência linguística. Nesse contexto, mais do que nunca, as aulas de língua inglesa não visam somente à aquisição de estruturas gramaticais, mas devem dar conta das questões pertinentes à educação como um todo, o que na verdade deveria acontecer sempre, em todos os componentes curriculares.

O professor precisa estar atento, pois a linguagem que oferece será absorvida pela criança e tentará ser imitada. Fala-se muito que, no ensino de crianças pequenas, o foco está sempre no professor e que ele oferece pouco espaço para a produção oral dos alunos. No entanto, como vimos afirmando ao longo deste texto, é através da escuta do professor que o aluno vai absorvendo a língua que está sendo aprendida já que, possivelmente, o ambiente escolar seja a única fonte de contato da criança com o inglês. Corroboramos o que nos diz Moon (2000, p. 60) sobre a importância da fala do professor em sala de aula.

É através da nossa fala que o ensino se faz. Nós gerenciamos a sala de aula através da fala: nós instruímos os alunos para o que deve ser feito; nós os controlamos; nós os motivamos; nós fornecemos *feedback*. Nós também provemos o insumo de linguagem para a aprendizagem. Mas não é somente **o que** dizemos que é importante, é também **como** dizemos que é importante em termos do que os alunos aprendem e como eles aprendem. (grifos no original)

A consciência do professor com relação à linguagem que utiliza em sala de aula é de extrema importância. Fazer uso do universo infantil, da fantasia, do lúdico e da língua com função – para pedir para ir ao banheiro, para pedir um favor etc. – aproxima o pequeno aprendiz desta língua que está sendo aprendida na escola. Como afirmam Schnack e colaboradores (2009, p. 84-85),

em suma, o que se busca dizer é que, enquanto professoras de língua inglesa, devemos poder respeitar de tal modo o universo infantil que o aprendizado puramente formal da língua não seja soberano ao aprendizado do uso dessa língua alvo. Que possamos vivenciar o universo infantil, sem deixarmos de oportunizar momentos instrucionais.

É necessário que se tenha a consciência de que o ambiente escolar é, na maioria das vezes, a única fonte de insumo da língua adicional. Assim, tornar esse espaço como aquele em que a língua alvo será usada efetivamente deveria ser o objetivo do professor de LI nas salas de aula da EI, uma vez que estes são “contextos nos quais os alunos passam apenas períodos curtos de tempo dentro de sua rotina diária” e “têm pouco contato com a língua alvo fora da sala de aula” (TURNBULL, 2001, apud ARNETT e TURNBULL, 2002, p. 207).

É fundamental também que o professor fique atento ao papel da LM<sup>7</sup> em sua sala de aula. Vários teóricos afirmam a validade do uso da LM na instrução de uma língua adicional, como mencionado no início deste capítulo. Já que nosso foco de pesquisa é o ensino de crianças pequenas, que pouco ou nenhum conhecimento da LI possuem, falantes do português, bem como seus professores, a LM ocupa um papel importante nas interações.

No entanto, qual seria essa medida? MacDonald (1993, apud ARNETT e TURNBULL, 2002) alerta para o fato de que o uso muito frequente da LM pode levar à desmotivação, uma vez que o aluno não vê motivos para usar a língua alvo nas interações. No entanto, como afirma Cook (2001, apud ARNETT e TURNBULL, 2002, p. 207), criar um ambiente de ensino em que a alternância de código (*code-switching*)<sup>8</sup> acontece concorrentemente só favorece os aprendizes e pode ser encorajado pelo

<sup>7</sup> Tomaremos os termos L1 e LM como sinônimos nesta pesquisa.

<sup>8</sup> Baker (2001, p. 101) define tal termo como o “geralmente usado para descrever qualquer troca no curso de uma simples conversa, tanto no nível do léxico como da sentença ou no nível de blocos de enunciados”

professor, “uma vez que eles reconhecem a influência da L1 na língua alvo”. Ao dizer ao aluno que está errado quando usa sua LM, o professor pode levá-lo a criar um sentimento negativo quanto à LI (MOON, 2000, p. 67). Ao invés disso, seria interessante que o professor “visse o uso da L1 por parte dos alunos como uma estratégia de comunicação útil num estágio em que eles não possuem inglês suficiente para expressar suas próprias ideias” (idem).

Como contraponto, a mesma autora elenca as vantagens e desvantagens de se usar a própria LI para ensinar esta língua no quadro que segue (MOON, 2000, p. 63).

Vantagens	Desvantagens
Aumenta o montante de exposição dos alunos ao inglês	Pode-se levar muito tempo para explicar algumas coisas, mesmo usando gestos etc. Alunos que são ansiosos para fazer as atividades podem perder o interesse ou a concentração.
Desenvolve a confiança do aluno na língua.	Alunos mais vagarosos ou mais fracos podem perder a confiança no aprendizado através do inglês; eles podem ficar assustados ou deixar o inglês de lado.
Fornece razões reais para o uso do inglês para a comunicação, como ao dar instruções ou ao pedir informações dos alunos.	Os professores podem ter um inglês limitado ou fluência insuficiente na língua, podendo dar modelos incorretos aos alunos.
Muito da linguagem de sala de aula, como as instruções, tem um padrão simples e repetitivo que pode ser absorvido pelos alunos sem que eles notem que estão aprendendo.	Pode ser muito difícil fazer qualquer reflexão sobre aprendizagem ou discutir as opiniões dos alunos sobre seu aprendizado, porque os alunos possuem um inglês limitado.
Pode motivar os alunos a quererem aprender.	Para os alunos que não são altamente motivados, pode envolver muito esforço para tentarem entender.
Desenvolve uma maior fluência, já que os alunos são encorajados a pensar em inglês desde os estágios iniciais.	Pode levar mais tempo para cobrir os conteúdos.

No que diz respeito às vantagens do uso da LI na sala de aula, outros autores corroboram Moon. Philips (1993, p. 7) concorda que usar o inglês nas situações de organização diária da sala de aula não é difícil para o professor. Ela ainda afirma que os jovens aprendizes de inglês, nas situações de sala de aula, são hábeis a entender muito mais do que podem produzir (idem, p. 15). Coste (1997, apud ARNETT e TURNBULL, 2002, p. 207) atenta para o fato de que a LM deve ser um ponto de

referência e deve ser usada para ajudar na construção de conhecimento da língua alvo, sem ter o mesmo status que esta na sala de aula.

Em suma, há muito a se dizer (e a se pesquisar) acerca do uso da linguagem em sala de aula de língua adicional. Porém, uma língua não se compõe somente do seu elemento oral. A leitura e a escrita numa língua adicional devem ser tomadas em consideração, uma vez que o aprendiz precisa ser fluente em todas as habilidades, mesmo que estejamos falando de crianças ainda não alfabetizadas. Por isso, as questões relativas à produção de letramento na sala de aula de LI são de crucial importância, ao que passaremos no subcapítulo que segue.

### 1.3. LETRAMENTO

*Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de livraria.*  
**Jorge Luis Borges**

Ao iniciarmos a sessão relativa ao letramento, se faz necessário que o teorizemos, que possamos conceituar tal termo. Além disso, é importante que lancemos um olhar sobre o letramento na educação infantil e, mais especificamente, na sala de aula de ensino de língua inglesa. Como afirma Barton (2007, p. 18), “procurar uma definição precisa de letramento pode ser uma tarefa impossível” já que ele é, em si mesmo, um conceito complexo. Segundo este mesmo autor, “ser letrado é ser ativo” (idem, p. 32).

Street (1999) diz que letramento é os usos e as práticas de leitura em que o sujeito se insere. Ele não é somente a tecnologia, “é um processo social, no qual tecnologias específicas construídas socialmente são utilizadas dentro de um sistema institucional particular com propósitos específicos” (STREET, 1999, p. 97). Ou seja, o letramento é uma prática contextualizada, não neutra, embebida da construção social à qual pertence. Aqui, o autor cunha o termo “modelo ideológico”, não sendo mais “válido sugerir que ‘letramento’ possa ser ‘dado’ de forma neutra e que seus efeitos ‘sociais’ serão experienciados somente mais tarde” (STREET, 2003, p. 78).

Dessa forma, no desenvolver de suas pesquisas, Street afirma que há, na verdade, letramentos, ou formas de ser letrado, pois elas serão determinadas pelo contexto do indivíduo. Assim, ele nos fala, na verdade, em práticas de letramento que se “referem a uma concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar e fazer sobre ler e escrever em contextos culturais” (idem, p. 79).

Gee (2003) corrobora este pensamento, ao afirmar que há várias maneiras de ler e escrever, ou seja, diferentes letramentos. “Letramento, então, mesmo na concepção tradicional, envolvendo somente o material impresso, não é algo unitário, mas um tópico múltiplo” (GEE, 2003, p. 14).

Cook-Gumperz (2006) também partilha dessa concepção quando fala que “letramento, então, é geralmente tomado para se referir não apenas à habilidade de entender inscrições escritas e impressas, mas também às mudanças sócio-cognitivas que resultam do fato de ser letrado e de ter uma população letrada” (COOK-GUMPERZ, 2006, p. 21). É importante levar em conta o que a autora afirma sobre letramento e conhecimento, pois, segundo ela, o “letramento precisa ser visto não somente como provedor de habilidades técnicas, mas também como uma série de prescrições a respeito do uso do conhecimento” (idem, p. 1). É o que Heath (2001) nos coloca sobre o letramento como modos de extrair significados.

Nesse sentido, Scribner e Cole (1981, apud BARTON, 2007, p. 25) afirmam:

Consideramos letramento como uma gama de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema simbólico e de uma tecnologia para produzi-lo e disseminá-lo. Letramento não é simplesmente saber ler e escrever um conjunto de sinais específicos, mas aplicar esse conhecimento para fins específicos, em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo seus aspectos tecnológicos, certamente, determinará os tipos de habilidades (“consequências”) associadas ao letramento.

No Brasil, Tfouni (1988, apud SOUZA, 2008, p. 275), uma das primeiras autoras a falar sobre o tema no país, diz que

o letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais subsistem às práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Kleiman (2005, p. 5) corrobora esse pensamento dizendo que “‘Letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Assim, as atividades que envolvem a escrita devem ser valorizadas também nos ambientes da comunidade, em uma busca de tirar o “privilegio” da escola como sendo o espaço do letramento.

Segundo Soares (1998, apud BORTOLINI, 2009, p. 34), letramento pode ser definido como “o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Já que o foco desta pesquisa é a EI, o que se tem falado sobre letramento para crianças ainda não alfabetizadas? O RCNEI não utiliza o termo letramento em seu conteúdo. Porém, na seção dedicada à linguagem oral e escrita, menciona que a escrita é compreendida, entre outras coisas, como

um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 122)

É importante que se tenha um olhar sobre o outro, aquele que é mediador entre a criança e o mundo da escrita. Basicamente, para as crianças de dois a cinco anos, esse outro vai ser a figura dos pais ou de seus professores. Aqui, o estudo de Heath (2001) é de crucial importância.

A referida autora, em seu estudo etnográfico sobre duas comunidades estadunidenses, nos mostra que os modos de acessar eventos de letramento nas comunidades com nível de escolarização maior é muito semelhante aos que a criança vai encontrar na escola (HEATH, 2001, p. 318). Ela descobriu, através de suas observações, que a mãe, ao contar uma história, direciona a atenção da criança para o livro, formula questões (o quê?, quem?), bem como nomina itens que aparecem nas páginas (idem, p. 320).

As professoras fazem perguntas a seus alunos, para as quais já têm respostas pré-especificadas em sua mente. Os alunos respondem e as professoras fornecem feedback, geralmente no formato de uma avaliação. O treinamento dessa maneira de responder a esse modelo inicia precocemente nas atividades de nomeação dos pais e crianças das comunidades dominantes.

Os achados de Heath nos mostram que as crianças que têm essas experiências de contato com a escrita, chegam à escola, na sua maioria, não alfabetizadas, mas já letradas.

De acordo com Pflaum (1986, apud SILVA, 1997), a experiência da pré-escola pode reforçar as experiências vividas em casa, onde os eventos de letramento são valorizados. Para outras crianças, a pré-escola estende o que é aprendido nas famílias. Ainda segundo o mesmo autor, “a conscientização das crianças do significado da palavra impressa desenvolve-se depois de consideráveis aprendizagens sobre histórias e seus significados” (idem, p. 29).

Todos os autores citados preocupam-se com a questão do letramento em língua materna. Já que nosso foco é a sala de aula de aprendizagem de língua adicional, lançaremos nosso olhar a este ambiente e como a podemos tratar de letramento em uma língua que não o português (no nosso caso do Brasil).

Schlatter (2009, p. 12), ao defender uma proposta de letramento para o ensino de língua adicional, afirma que

a aula de LE<sup>9</sup> deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

Em se tratando de jovens aprendizes, o que nos diz Schlatter faz todo sentido. É imprescindível trabalhar com o contexto imediato dessas crianças para que a aprendizagem seja significativa. É ampliar o universo desses alunos através da língua adicional e torná-los ativos em suas comunidades.

Na EI, um dos principais veículos para o desenvolvimento do letramento é a contação de histórias. Com relação a isso, Tonelli (2005), em sua dissertação acerca da utilização de histórias infantis no ensino de inglês para crianças, argumenta que é importante passar pelo processo de ouvir para poder falar. E as histórias seriam um bom veículo na aprendizagem de uma língua adicional, uma vez que pertencem ao mundo desses jovens aprendizes.

Importante considerar que aprender uma língua é inútil se não pudermos utilizá-la na comunicação; e ser um bom comunicador significa estar consciente da necessidade do receptor da mensagem e, sempre que possível, o contexto no qual este a ouvirá ou a lerá. Assim, acreditamos que as crianças, enquanto ouvintes ou leitoras, podem ter suas necessidades de imaginar, criar e fantasiar plenamente satisfeitas e, ao mesmo tempo, aprender inglês. (TONELLI, 2005, p. 46)

No que diz respeito ao desenvolvimento do letramento na sala de aula de ensino de língua adicional, Hudelson (1994, apud BAKER, 2001, p. 342-345) lista as dimensões que considera importantes, sob três divisões: geral, de leitura e de escrita.

Dentro da dimensão geral, ele argumenta que (1) deve ser criado um ambiente de sala de aula letrado, com cantos para leitura, livros variados ao alcance dos alunos, cartazes, letras de música pelas paredes, produções escritas dos alunos expostas. Em suma, “é necessário um ambiente onde o impresso é variado, valorizado e contendo grande vitalidade” (BAKER, 2001, p. 342); (2) deve-se encorajar a aprendizagem cooperativa e colaborativa, valorizando o saber dos pares e criando independência no

---

<sup>9</sup> LE refere-se à língua estrangeira.

seu aprendizado; e finalmente (3) deve-se incluir o desenvolvimento do letramento como conteúdo de todas as áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade.

Na dimensão de leitura, Hudelson coloca algumas atividades que o professor de língua adicional deve incluir em sua rotina: (1) utilizar livros previsíveis – aqueles em que uma estrutura se repete ao longo do texto; (2) ler em voz alta para as crianças diariamente; (3) solicitar respostas das crianças às leituras que elas fazem – a fim de “construir significado, relacionar a história a suas próprias vidas, comentar a respeito de emoções e ideias que a obra tenha evocado” (HUDELSON, 1994, apud BAKER, 2001, p. 34); e (4) incluir oportunidades para a escolha individual das leituras, a fim de que a criança entenda que esta atividade não é somente tarefa escolar.

Na dimensão da escrita, o mesmo autor destaca: (1) utilizar a escrita de narrativas pessoais; (2) utilizar a escrita dialógica, como a escrita de diários da turma; e finalmente assegura que (3) uma sala de aula de sucesso comporta uma variedade de propósitos para a escrita, ou seja, faz uso de vários gêneros textuais.

O que será verificado, ao longo desta pesquisa, é de que forma o professor de LI da EI, em diferentes instituições de Porto Alegre, promove eventos de letramento. Também lançaremos um olhar sobre as salas de aula, a fim de verificar se elas são ambientes que favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para crianças em idade pré-escolar.

Faz-se necessário aqui elucidar que os alunos da EI (crianças entre dois e cinco anos) não estão ainda, na sua maioria, alfabetizadas. Alguns alunos, cursando o último nível deste âmbito de ensino, começam a se aventurar em escritas livres e leitura de materiais da sala de aula. É fundamental, também, que seja esclarecido que nosso olhar estará focado nos eventos e na promoção do letramento na sala de aula de língua adicional, não necessariamente vinculados à alfabetização. O professor pode favorecer ou desenvolver práticas letradas em sua turma mesmo estando diante de crianças que ainda não decifram o código escrito, pois, como afirma Bortolini (2009, p. 35),

para participar de práticas letradas, não é imprescindível a alfabetização: há quem não saiba ler e escrever e participa de práticas sociais letradas por intermédio de alguém que saiba a tecnologia da escrita (escuta as notícias/a história que alguém lhe lê do jornal/do livro infantil, por exemplo); ou o caso de quem, por viver em uma sociedade letrada e estar rodeado em suas atividades cotidianas de material escrito, reconheça o uso e as funções sociais desse material.

Nessa afirmação, vemos claramente o papel do professor na mediação do desenvolvimento do letramento na sala de aula da EI, bem como o papel ativo da

criança na sociedade. Mesmo nos remetendo a uma língua diferente da língua portuguesa, promover práticas de letramento e poder levar os alunos a reconhecer a escrita no novo código é de suma importância.

Além da promoção do letramento, venho discorrendo, ao longo deste trabalho, a respeito do uso da linguagem também, aproximando-os do ensino de LI para alunos da EI. No entanto, como já afirmado na introdução desta pesquisa, o mercado para esse âmbito de ensino tem se desenvolvido em proporções geométricas e, muitas vezes, nem nos perguntamos por quê? Por isso, acredito que seja fundamental que se possa abrir um espaço na pesquisa acadêmica para a análise das crenças dos envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem. Então, no próximo subcapítulo, encerraremos o nosso referencial teórico discorrendo acerca de crenças.

## 1.4. CRENÇAS

*Crer é errar. Não crer nada serve.*

*Ricardo Reis*

A fim de analisar o conceito de crenças, é importante que entendamos as mais variadas visões a respeito desse termo. Segundo Barcelos (2004, p. 129),

não existe, em LA<sup>10</sup>, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse conceito difícil de se investigar.

Ao longo dos estudos da Linguística Aplicada, não só o conceito de crenças teve diversas definições, como foi renomeado pelos diversos teóricos. De acordo com Barcelos (2004) o termo também pode aparecer como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM e VANN, 1987); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); entre outros.

Pajares (1992, apud MORAES, 2006) elenca as mais variadas definições de crenças, cobrindo uma gama também variada de autores estrangeiros. O quadro seguinte, reproduzido de Moraes (2006, p. 206) lista essas afirmativas.

Autor	Definição
Abelson (1979)	Pessoas manifestando o conhecimento

<sup>10</sup> LA refere-se à Linguística Aplicada.

	por um objetivo particular ou sob uma circunstância necessária.
Brown e Cooney (1982)	Disposições para a ação e principal determinante de comportamento.
zSigel (1985)	Construções mentais de experiência, frequentemente condensadas em um esquema ou conceito; verdades que guiam o comportamento.
Harvey (1986)	Representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento.
Nisbett e Ross (1980)	Proposições razoavelmente explícitas sobre características de objetos e classes de objetos.
Dewey (1933)	Cobre todas as questões das quais nós não temos conhecimento certo e não estamos confiantes suficientemente para agir.
Rokeach (1968)	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase “eu acredito que...”; podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas; tem um componente cognitivo representando o conhecimento, um componente afetivo, capaz de despertar emoção, e um componente comportamental, ativado quando a ação é requisitada.
Porter e Freman (1986)	Orientações para o ensino que inclui crenças de professores sobre alunos e o processo de aprendizagem, sobre o papel das escolas na sociedade e sobre os próprios professores, o currículo e a pedagogia.

No Brasil, o conceito de crenças ganhou força a partir da década de 90, segundo Barcelos (2004, p. 128). Ela coloca os principais teóricos que iniciaram essas discussões, os “marcos teóricos” da área, como ela os classifica.

- Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série;
- Almeida Filho (1993) que definiu **cultura de aprender** como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p. 13);
- Barcelos (1995) que utilizou o conceito de **cultura de aprender** para investigar as crenças de alunos formandos de Letras. (grifos no original)

Para analisar as crenças dos envolvidos no processo de ensino de língua inglesa na educação infantil, os escritos de Barcelos (2001, 2004, 2006) serão de crucial importância. Segundo esta autora,

apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2001, p. 72)

A mesma autora relaciona as crenças às ações – tanto de professores, quanto de alunos, no contexto educacional. Em seu artigo de 2001, Barcelos aponta que as crenças “são fortes indicadores de como as pessoas agem” (p. 73). Dessa forma, as tomadas de decisão do professor com relação à melhor estratégia para ensino, bem como a postura do aluno para com a aprendizagem dizem respeito às crenças dos envolvidos com relação ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Aqui é importante levar em conta que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças podem ser internamente inconsistentes e contraditórias” (idem, p. 72).

A correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto. (BARCELOS, 2001, p. 74)

No tocante a esta pesquisa, eu acrescentaria que as crenças dos pais dos alunos também são de crucial importância. Suas experiências de aprender LI, suas expectativas para os filhos e a confiabilidade no ensino de inglês para jovens aprendizes são determinantes para as suas escolhas. Dessa forma, ao se investigar “não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto?” (BARCELOS, 2004, p. 144). A mesma autora ainda acrescenta:

Entendo crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de processo interativo de interpretação e (re)significação. (BARCELOS, 2006, p. 151)

Vários trabalhos recentes têm focado a questão das crenças no processo de ensino/aprendizagem de LI: Finardi (2004) relaciona crenças e a linguagem lúdica do professor de línguas; Santos (2005) enfoca as crenças acerca da inclusão do ensino de LI para crianças do ensino fundamental; Scheifer (2008) lança um olhar sobre as crenças de alunos e professores de uma segunda série; as crenças de alunos ingressantes no curso de Letras de uma universidade em São Paulo são analisados por Silva (2005); Vechetini (2005) investiga as crenças de dois professores acerca do ensino de vocabulário para alunos iniciantes; Zolnier (2007) pesquisa as crenças de uma professora de inglês em uma escola pública e de seus alunos.

Este trabalho busca contribuir nesse diálogo sobre crenças, uma vez que o foco não é somente o professor ou o aluno. Serão analisadas as crenças, como já foi dito anteriormente, dos pais ou responsáveis legais dos alunos, uma vez que são esses que fazem a escolha pelo espaço onde a criança irá estudar. Também serão investigadas as crenças das coordenadoras e/ou diretoras das escolas selecionadas que oferecem ensino de LI a jovens aprendizes, já que a proposta pedagógica da instituição é coordenada por esta profissional ou, até mesmo, criada por ela.

Passaremos, em seguida, ao capítulo 2 referente aos procedimentos metodológicos desta dissertação.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Uma das condições necessárias a pensar certo é não estar  
demasiado certos de nossas certezas.  
Paulo Freire*

Esta pesquisa caracteriza-se, fundamentalmente, como qualitativa pois apresenta, como exposto por Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13), algumas características bem específicas, tais como (1) o ambiente natural é fonte dos dados; (2) os dados coletados são predominantemente descritivos; (3) o processo é mais enfatizado do que o produto; e (4) os significados produzidos pelos sujeitos são de extrema importância.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23),

a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação.

Acrescento ainda o que Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) falam sobre a pesquisa qualitativa quando dizem que esta possui “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Esta assertiva vem ao encontro de toda metodologia deste trabalho: esta pesquisadora não pode se isentar da reflexão, da tomada de voz e do julgamento, muitas vezes.

Dessa forma, outra vertente bastante presente neste trabalho diz respeito ao pensamento de Paulo Freire e sua pedagogia crítica. O chamamento deste teórico à tomada de posição do professor e ao seu engajamento na sua formação foram balizadores na análise dos dados desta pesquisa pois, como ele mesmo afirma, “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação” (FREIRE, 1996, p. 124).

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (idem, p. 115)

Apesar de deter este caráter crítico e denunciativo, o presente trabalho, em alguns momentos, também utiliza-se de determinados elementos da pesquisa

etnográfica. A leve inspiração em preceitos dessa metodologia mostra-se ao se procurar discutir questões pontuais sobre o ensino de LI na EI e trazer à tona as práticas escolares vigentes, bem como a realidade das crenças dos sujeitos envolvidos.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Dentro dessa linha, a pesquisa deu-se da seguinte forma: foram visitados espaços pedagógicos que ofereciam o ensino de LI na EI, a fim de poder observar as diferentes abordagens que se apresentam na cidade de Porto Alegre. Eis aqui o primeiro recorte desta pesquisa. Acredito que, tendo em vista as leituras que realizei ao longo desse período, é possível fazer generalizações a respeito do ensino de LI para alunos jovens com essa amostragem, uma vez que as realidades não diferem consideravelmente.

Para que se pudesse obter um panorama amplo e significativo da realidade, foram incluídas pelo menos duas escolas de cada esfera atuante no ensino para a EI: duas escolas exclusivamente de EI que ofereciam aulas de LI em sua grade curricular (com um profissional que fizesse parte da equipe da escola, não um professor terceirizado); duas escolas de educação básica que ofereciam esta língua adicional em seu currículo a crianças de dois a cinco anos; e três cursos livres para crianças ou que mantinham turmas para a faixa etária desta pesquisa.

É necessário explicitar aqui que, inicialmente, foram visitados dois cursos livres e procedidas as observações em sala de aula. No entanto, um dos cursos foi fechado antes que se pudessem efetuar as entrevistas com a coordenadora e com os pais ou responsáveis. Desta forma, outro curso livre foi escolhido e, então, procedidas todas as etapas por mim pretendidas. Por isso há um número maior de cursos livres no escopo da pesquisa.

Estabelecemos que seriam observadas quatro aulas em cada instituição, independente da extensão da hora-aula. Tal número foi escolhido, pois, assim, seria possível ver uma continuidade no trabalho: se as aulas fossem duas vezes por semana, veríamos duas semanas cheias de aulas; se as aulas fossem semanais, cobriríamos um mês de observação. Foi estabelecido, também, que todas as observações aconteceriam em apenas uma turma de um só professor.

Em duas das escolas visitadas (Escola A e Escola E) não foi possível assistir a quatro aulas. Na Escola A, por motivos pessoais da professora de inglês, uma das aulas teve que ser cancelada e o calendário desta pesquisadora não permitiu retomar o encontro. Na Escola E, em virtude de oferecer aulas mais extensas que os outros espaços visitados (seis horas por semana), optou-se por assistir a dois encontros, pois já se oferecia uma carga horária considerável em comparação às outras escolas.

Como a hora-aula é diferente entre as instituições, segue um quadro explicativo mostrando o número de aulas observadas em cada escola, bem como a quantidade de horas desta pesquisadora em sala de aula com os professores na totalidade.

Nome da Escola	Nº de aulas observadas	Quantidade de horas totais
Escola A	3	1 hora e 30 minutos
Escola B	4	2 horas
Escola C	4	2 horas e 20 minutos
Escola D	4	3 horas
Escola E	4	3 horas
Escola F	2	6 horas
Escola G	4	3 horas e 20 minutos

A observação desenvolvida pode ser categorizada como participante, uma vez que não foi possível eu me isentar de interagir com as crianças, principalmente nas salas de aula.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Além disso, a observação se justifica nesta pesquisa, corroborando o que nos dizem Lüdke e André (1986, p. 26), já que

a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Todas as observações foram gravadas em áudio e anotadas no diário de campo. Depois de decorridas as observações, foram feitas uma entrevista com a professora de inglês observada e uma entrevista com a coordenadora em cada escola. As questões norteadoras para tais entrevistas encontram-se nos anexos 2 e 3

respectivamente. Chamo-as de “questões norteadoras”, pois o que se deu foi, na verdade, uma conversa com os sujeitos, que foi gravada e transcrita para análise, não configurando um questionário propriamente dito.

Foi também solicitado às escolas uma entrevista com três mães, pais ou responsáveis legais de alunos das turmas observadas. O número de sujeitos entrevistados, bem como seu grau de parentesco com as crianças encontra-se no quadro abaixo. É importante enfatizar que, na Escola B, duas das entrevistadas eram mães de alunos de outras turmas da escola, não da turma observada. Já na Escola E não houve entrevistas devido ao fechamento da instituição. Na Escola C, não foi possível entrevistar mães ou pais pois a estrutura da instituição não permitia.

Nome da Escola	Nº de sujeitos entrevistados	Grau de parentesco com a criança
Escola A	2	Mães
Escola B	3	Mães
Escola C	-	-
Escola D	3	2 mães e 1 avó
Escola E	-	-
Escola F	3	Mães
Escola G	2	1 pai e 1 mãe

Tais entrevistas foram igualmente gravadas e transcritas. Bem como as entrevistas com os profissionais das escolas participantes, deu-se uma conversa norteada por questões que eram de curiosidade desta pesquisadora, as quais se encontram no anexo 4 deste trabalho.

Nesta pesquisa, as entrevistas<sup>11</sup> se justificam, pois “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Dentro da pesquisa qualitativa, a entrevista ocupa um lugar de destaque, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

A fim de obter dados referentes à filosofia da escola, justificativas para a inserção do ensino de LI na EI e dados estatísticos da instituição, os *websites* foram consultados. Tendo em vista que este veículo é amplamente utilizado pelas escolas

<sup>11</sup> Todos os sujeitos entrevistados estavam conscientes de que o material produzido seria divulgado numa dissertação de mestrado, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido, presente no anexo 1 deste trabalho.

para divulgar suas propostas, notícias e posicionamentos, este está sendo tratado como um documento oficial e usado “no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Assim, as notas do diário de campo das observações das aulas, as entrevistas transcritas, a observação do espaço de cada instituição bem como os *websites* foram as fontes desta pesquisa.

É importante salientar também que, de certa forma, sou um sujeito desta pesquisa. Não foi possível – e acredito que este não era o objetivo – me ausentar de julgamentos, de tomadas de posição e de isenção em qualquer dos ambientes visitados. Minha experiência como professora de inglês para crianças me forçava a ter uma visão diferenciada de tudo o que estava acontecendo. Eu era uma colega de todas aquelas professoras a quem invadi o espaço e também questionei nas entrevistas. Porém isso, como afirma André (1995, p. 117), também faz parte do processo desta pesquisa, que, como afirmado anteriormente, sofre interferências da pesquisa de caráter etnográfico no que diz respeito a algumas de suas características metodológicas de levantamento de dados.

[...] o que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a **sua** interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor. (grifo no original)

Porém, essa visita ao campo foi também, de certa forma, um afastamento da minha posição de professora. E, como afirmam Beaud e Weber (2007, p. 10) “é preciso tomar distância (...) para ver melhor”. As mesmas autoras completam:

A sua curiosidade pelo mundo social é o motor de toda pesquisa de campo, pois, no início de toda pesquisa, deve-se perguntar, um tanto ingenuamente: “Mas por que é assim, desse jeito?” O mais difícil é, sem dúvida, essa primeira tomada de consciência de que o mundo não é autoexplicativo. É preciso tomar distância de sua própria inscrição no mundo social de maneira a olhá-lo com um novo olhar. (idem, p. 33)

Em relação, contudo, à análise dos dados coletados (Capítulo 4), esta pesquisa de caráter qualitativo assume a postura crítica a que se propôs, não simplesmente descrevendo situações, mas também analisando, destacando, questionando e discutindo as práticas pedagógicas encontradas. O objetivo desta análise mais embutida de juízo de valor (FREIRE, 1996, 1999) é justamente poder discutir as diferentes metodologias encontradas nas aulas de inglês de diferentes instituições de Porto Alegre, para que se possam identificar as crenças e as práticas pedagógicas destas resultadas. Com isso, espera-se que seja possível identificar também os pontos

que merecem mais atenção em um possível curso de formação continuada ou em uma futura proposta metodológica.

Uma vez descrita a metodologia adotada, passemos, a seguir, ao capítulo 3, no qual são descritos os contextos de pesquisa, no qual apresento as instituições selecionadas, dando suas características físicas, a constituição das turmas, a formação do professor, a escolha da LI como língua adicional, entre outros tópicos relevantes de cada escola.

### 3. CONTEXTOS DE PESQUISA

*Virei-me sobre a minha própria experiência, e contemplei-a.  
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,  
e este abandono para além da felicidade e da beleza.*

***Cecília Meireles***

A fim de efetivar o objetivo de traçar um panorama do ensino de inglês na EI em Porto Alegre, foram visitadas sete escolas: duas escolas exclusivamente de EI, duas escolas de educação básica e três escolas de idiomas. Com o objetivo de fornecer maior credibilidade aos dados aqui apresentados, foram escolhidas pelo menos duas instituições diferentes de cada âmbito de ensino a que me propus a pesquisar. Assim, além de atenderem a crianças de dois a cinco anos como fator de semelhança entre elas, o fato de possuírem espaços físicos também semelhantes facilita a comparação e o delineamento de conclusões.

A seguir, passo a um relato desses espaços: a caracterização da escola, a constituição das turmas, a formação da professora<sup>12</sup> etc. Os dados obtidos foram gerados, além da observação direta nos espaços, através do acesso aos *websites* das instituições e da entrevista com as professoras e coordenadoras das escolas.

#### 3.1. ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para esta pesquisa, foram visitadas duas escolas exclusivamente de EI na cidade de Porto Alegre, as chamadas “creches”, “jardim de infância” ou “pré-escolas”. Minha preocupação ao escolher os espaços para geração de dados era de que a professora de inglês fosse parte da equipe da escola, não um profissional terceirizado. As escolas foram nomeadas como Escola A e Escola B. Segue, então, uma descrição desses dois espaços.

---

<sup>12</sup> Ao longo deste trabalho, ao me referir ao docente ou coordenador das escolas, usarei o termo no feminino – professora (ou professoras) e coordenadora (ou coordenadoras) – uma vez que todos os sujeitos eram mulheres.

### 3.1.1. ESCOLA A

A Escola A é uma escola exclusivamente de EI localizada num bairro central da cidade de Porto Alegre. Seu prédio é constituído de duas casas antigas conjugadas, com dois andares, em uma rua bem tranquila. O atendimento, na entrada da instituição, é feito pela pedagoga ou pela diretora/proprietária. Na chegada das crianças, há muito afago por parte da equipe da escola e sempre há uma conversa na porta com os pais ou cuidadores que vêm trazer o aluno.

As aulas de inglês acontecem uma vez por semana nas turmas do maternal, jardim e pré, no turno da tarde, e têm a duração de trinta minutos. Segundo a professora, em uma conversa ao final de uma das aulas, geralmente os alunos mais novos têm uma aula mais longa (em torno de quarenta minutos), pois eles são pouco experientes com o idioma e necessitam de mais explicação e tempo para executar as atividades. Dessa forma, os alunos do pré, que “pegam muito rápido e já sabem bastante” (anotações de diário, 02.06.2010), têm seu horário de aula reduzido para quinze ou vinte minutos por semana.

Na primeira visita, fui dirigida à sala da direção a fim de explicitar os objetivos da pesquisa e o que implicaria para cada uma das partes envolvidas – direção da escola, professora de inglês e pesquisadora. Foi uma conversa bastante amigável em que todos se mostraram muito disponíveis a todo trabalho. Um contato com a diretora da escola, via telefone, já havia sido feito e eu já havia colocado como procederia na escola e qual era o objetivo da pesquisa. Na ocasião, ela me falou que achava a ideia ótima, que a escola estaria de portas abertas, mas que receava que a professora de inglês pudesse resistir a ter alguém observando suas aulas, visto que era uma pessoa mais velha e, talvez por isso, mais intransigente. Isso não se confirmou na primeira visita, tanto que partiu da própria professora de inglês o convite para que eu assistisse à aula no mesmo dia.

Antes de entrarmos em sala, tivemos uma conversa de vinte minutos em que ele me contou sua experiência de mais de vinte anos de ensino de inglês para crianças. Em um momento posterior, quando a entrevistei formalmente, relatou que é formada em Letras pela PUCRS e que possui pós-graduação, em nível de especialização, em inspeção escolar<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Ao longo deste trabalho, ao descrever anotações de diário ou excertos de entrevistas, serão utilizados alguns símbolos de transcrição de fala. Porém, é importante frisar que o modo como o sujeito fez uso das palavras, as entonações, as respirações, as pausas não são o foco desta pesquisa. Minha preocupação é com a inteligibilidade daquilo que foi dito, por

Nunca tinha dado aula para crianças. Eu dava aula pra- a coisa começou assim. Eu dava aula particular de inglês pra alunos que estão com dificuldade na escola. Uma vez, uma menina que estava tendo aula, disse que a mãe dela era professora de inglês e que dava aula numa escolinha. Eu nunca tinha ouvido falar em escolinha que tivesse aula de inglês. Eu estava me aposentando e a minha filha tinha uma creche. E eu falei pra ela: tu deixa eu experimentar dar umas aulas? E ela disse: pode. E daí eu comecei a dar aulas para eles e comecei a gostar. E eu comecei a inventar o curso. [...] E eu comecei a inventar as histórias. E fui fazendo. E aí eu comecei a me oferecer nas escolas. E era uma novidade enorme, isso faz mais de vinte anos. Era uma novidade ter aulas de inglês nas escolas. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

A professora contou que havia uma época em que trabalhava em, aproximadamente, quinze escolas diferentes. Hoje, morando em outra cidade, atua em duas escolas em Porto Alegre e outras duas na cidade em que reside. Ela questionou bastante a respeito da minha experiência como professora, onde estudei e aprendi inglês. Mostrou-se bastante curiosa com relação a mim e a minha caminhada. Vejo que esse esclarecimento inicial foi muito importante pra ela, uma vez que eu iria entrar em sua sala para, de certa forma, avaliar seu trabalho, e saber quem a estava observando era mais confortável para a professora. Ela me relatou que, nas aulas, fala bastante em português, mas fica impressionada como eles aprendem as palavras. Ela atua nessa escola há quatro anos e me indicou para assistir às aulas na turma do jardim, com alunos entre cinco e seis anos. Quando questionada sobre seu papel dentro da instituição, a professora mostra algum desconforto por participar pouco da rotina da Escola A, já que só dá aulas uma vez por semana.

Eu sou a *teacher*. Eu sou a *teacher*, todo mundo me chama de *teacher*. E meu papel acho que é tão pouco. Eu não me sinto uma pessoa assim que contribua, sabe. Porque é só uma vez na semana e eu acho pouquinho, é pouco tempo não da pra fazer uma influência maior nem menor. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

Segundo a professora, há um certo nivelamento das crianças com relação às aulas de inglês: se uma criança de quatro anos, por exemplo, chega à escola sem nunca ter tido contato com o idioma antes, ela é colocada em uma turma de crianças mais jovens para poder aprender o mais básico. A professora relata também que usa muito a contação de histórias para introduzir o vocabulário a ser trabalhado. Diz que os alunos ficam ansiosos e sempre perguntam, “aquela chateação” (anotações de diário, 02.06.2010), se vai ter história naquele dia ou não. Após essa conversa, nos dirigimos à sala de aula.

---

parte do leitor leigo. Tais símbolos encontram-se no anexo 5 e foram adaptados de Schnack e colaboradores (2005).

A turma na qual observei as aulas era composta por alunos de quatro a seis anos, pertencentes às turmas denominadas jardim e pré, totalizando dez crianças. As duas turmas eram unidas nas aulas de inglês em virtude do nivelamento mencionado anteriormente: os alunos do pré ou eram novos na escola ou haviam ingressado na instituição tardiamente. Na concepção da professora, eles necessitavam de aulas mais básicas para poder adquirir o vocabulário dado aos mais jovens. A sala era bem pequena e utilizada pelo jardim no dia-a-dia: comportava em torno de dez classes com suas cadeiras bem ao centro. À direita, na parede, havia algumas atividades feitas pelos alunos expostas dentro de sacos plásticos, com o nome das crianças identificando. Na parede central havia um quadro de giz. Acima deste, havia um set de alfabeto. À esquerda, numerais de 0 a 10, bem como figuras representando a quantidade. A rotina, identificada com figuras, ficava acima e à direita do quadro. Bem no canto direito dessa mesma parede havia um espelho na altura das crianças; no canto esquerdo da sala havia uma estante pequena com alguns jogos pedagógicos, a janela e a estante com os materiais da professora titular. Nenhum dos materiais expostos era em língua inglesa.

A Escola A não possui uma ênfase muito forte no que diz respeito às atividades especializadas, incluindo aqui o ensino de LI. Em entrevista com a diretora, ela enfatiza que a grande preocupação da Escola A é que seus alunos tenham a oportunidade de brincar bastante e que enchê-los de aulas poderia até ser prejudicial ao seu desenvolvimento. Com relação ao ensino de inglês, ela enfatiza a questão do aluno sentir prazer nos encontros com a professora.

Ninguém vai sair falando inglês daqui. Ninguém vai. Mas vai ter o gosto pelo idioma. E quem sabe futuramente. [...] Tem que ter gosto pela coisa. XXX Tem que ter prazer. (excerto de entrevista, diretora da Escola A, 28.07.2010)

Na fala da diretora da Escola A, é importante que os alunos tenham prazer, se divirtam ao aprender inglês, que vai ser efetivamente usado no futuro. Durante a entrevista, ela se mostra muito satisfeita com o trabalho da professora de inglês pois nota que os alunos ficam fascinados pelas histórias que ela conta.

No *website* da Escola A (acesso em: 03 nov. 2010), há um link para um texto da professora de LI explicando a importância do ensino de vocabulário para alunos de EI.

Por isso, em nossas atividades para o ensino do inglês e pela baixa faixa etária de nossos alunos, procuramos utilizar um vocabulário coloquial usado no dia-a-dia de uma família em seu lar, através de expressões, palavras e pequenas frases. Sempre que uma nova expressão é inserida no conhecimento dos alunos, ela passará a ser

utilizada ao invés da sua correspondente em português. (texto retirado do *website* da Escola A)

Ao final de cada aula, a professora de LI entrega à titular da turma uma lista das palavras novas que foram aprendidas no dia, para que sejam escritas nas agendas dos alunos. Em entrevista, a professora da Escola A enfatiza seu ponto de vista com relação à aprendizagem do vocabulário, bem como algumas ordens.

**P:**<sup>14</sup> O que tu achas importante que teus alunos aprendam na língua inglesa?

**T:** As palavras que eu ensinei e as pequenas frases, assim: *my name is*, dizer a idade, saber contar, as cores- eu dou todas as cores- alguns objetos, algumas ordens *close the book, open the door*. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

Foram assistidas três aulas na Escola A, totalizando uma hora e trinta minutos em sala de aula. A primeira aula foi assistida na turma mista do jardim+pré, escolhida pela professora. A partir da segunda aula, houve uma mudança na grade de horário da escola. A professora, tendo em vista que era a primeira vez que aderiria a tal mudança, enganou-se com a ordem das turmas e me dirigiu, então, para a turma do pré, pois já havia dado a aula da turma que eu estava observando. Na terceira aula, voltei à turma de origem.

### 3.1.2. ESCOLA B

A Escola B é também uma instituição exclusivamente de EI, localizada em um bairro da zona leste da cidade de Porto Alegre. É uma casa de esquina, numa rua bastante movimentada e bem arborizada. A escola já tem tradição no ensino de crianças pequenas, estando há vinte e quatro anos no mercado. Desde 2005, a Escola B possui um projeto bilíngue, oferecendo aulas de LI todos os dias, durante trinta minutos, para as turmas a partir de dois anos. Para os alunos dos berçários, a professora de inglês oferece momentos de recreação alguns dias da semana. Conforme salienta a diretora da Escola B, nesta instituição é desenvolvido um “projeto em inglês”; não há “intenção de ser uma escola bilíngue” (excerto de entrevista, diretora da Escola B, 12.07.2010). A coordenadora pedagógica complementa, afirmando que “o inglês entra como um tema transversal. Como algo que passa pela vida delas [...] e que fica registrado” (excerto de entrevista, 12.07.2010).

---

<sup>14</sup> Nesta sequência, P refere-se à pesquisadora e T à professora de inglês.

As aulas de inglês, como já mencionado, acontecem todos os dias, em ambos os turnos de funcionamento da escola (manhã e tarde). A professora participa da rotina de cada turma, em um momento diferenciado a cada encontro: em um dia faz a roda de início da aula, no outro dia participa da hora do lanche, no outro dia é ela quem serve a janta dos alunos e assim por diante. Dentro da filosofia da Escola B, é importante que os alunos possam vivenciar o inglês nos mais variados momentos da rotina, mostrando que essa língua serve para fazer as mais diversas atividades. Conforme a coordenadora pedagógica da Escola B, “a nossa proposta não é uma coisa de tarefa, é uma coisa em que a criança tá viva, com alguém que diga *hello*” (excerto de entrevista, 12.07.2010).

Segundo a coordenadora da Escola B, o fato de esta escola oferecer aulas de inglês todos os dias é um diferencial desta entre tantas outras do mercado. Além disso, esse fato parece encaminhar um público específico: aqueles que querem um ensino de língua adicional o mais cedo possível para seu filho.

Nós temos hoje um número considerável de crianças em que os pais fizeram a opção pela proposta pedagógica e pelo inglês. Eles não fizeram pelo endereço, pelo prédio, pelo pátio, que eram coisas que nos procuravam antigamente. Por que tu optou pela escola? Ah, porque eu adorei o pátio. Isso eles dizem em segundo plano. Mas por ter- pela proposta pedagógica e pelo inglês. Pelo inglês e pela proposta pedagógica. Aí depois aparece: ah, porque eu moro perto, porque meu tio tá aqui, porque- aí vêm outras opções. [...] Até porque a gente tem crianças que vêm de bairros bem espaçados por causa da proposta do inglês. Porque na educação infantil, nessa proposta que a gente tem, não sei se a gente é a única escola, mas a gente é uma das únicas escolas. Então isso também. É algo que os pais buscam, isso. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola B, 12.07.2010)

O primeiro contato com a Escola B foi feito por telefone. Surgiu, então, o pedido de uma reunião com a direção da escola, que solicitou mais informações sobre a pesquisa que seria encaminhada. Fui muito bem recebida e a direção mostrou-se bastante solícita, desde que fossem informados de tudo que iria acontecer (inclusive pediu informações a respeito de como a aula da professora de inglês havia se encaminhado). Em seguida, pediu que eu conversasse com a professora de inglês para que escolhêssemos uma turma a ser observada.

A professora da Escola B demonstra preocupação com sua formação. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fez o curso de educadora assistente e agora cursa Pedagogia. Atua na Escola B há cinco anos. Iniciou sua carreira aos dezessete anos, em uma creche, dando aulas de inglês para crianças por um ano, ao mesmo tempo em que fazia sua formação numa escola de idiomas. Quando começou a cursar Letras, passou a dar aulas em cursos de idiomas.

Há oito anos voltou a trabalhar em uma creche novamente, dando aulas de inglês para crianças pequenas.

Eu vi que era o que eu gostava, né. Porque daí eu já tava mais madura, já tava formada, já tinha uma noção assim melhor do que era ensinar inglês, já tinha dado aula pra adolescente, pra adulto. E aí eu vi: não! é isso que eu quero, né. E aí quando surgiu a oportunidade de trabalhar na Escola B<sup>15</sup>, a princípio tu pensa assim, nossa, aula todos os dias pras crianças é o próprio paraíso, porque é um trabalho que tu tem condições de dar continuidade. E daí eu tô há cinco anos aqui. (excerto de entrevista, professora da Escola B, 12.07.2010)

Esse fato de ter aulas todos os dias faz com que a professora demonstre uma preocupação com o que deve ser ensinado, tendo em vista o desenvolvimento global das crianças.

O que é importante eles aprenderem? Qualquer coisa. @@ O que a gente tiver chance de ensinar, né. Eu acho que tu não pode montar, digamos assim, um livro ou uma metodologia engessada pra ensinar as crianças. Eu acho que tu tem que aproveitar as oportunidades, né, do que tu estás fazendo, pra daí então tá ensinando. Porque pra eles daí vai ser uma coisa natural, né. (excerto de entrevista, professora da Escola B, 12.07.2010)

Eu tenho bem certo na minha cabeça o que eu preciso fazer. Eu não posso pensar que eu sou só professora de inglês, porque eu tô trabalhando com crianças numa idade de formação, né. Que eu também vou trabalhar com a criança o limite, que eu tenho que trabalhar com ela o sentar na mesa, o segurar o lápis, o aprender a cortar com a tesoura. E que tudo isso é aprendido, embora muitas vezes eu não esteja usando o inglês, mas os outros não conseguem enxergar isso né. [...] Eu tenho bem claro na minha mente que o meu papel como educadora, ele é muito amplo. Ele não se restringe só ao idioma, né. Porque a pessoa que entra dentro numa sala de educação infantil pra dar aula pra criança achando que vai se restringir só ao idioma, ela vai se quebrar, como eu me quebrei no início. (excerto de entrevista, professora da Escola B, 12.07.2010)

Para ela, o professor de LI da EI é um profissional que tem como características: “muita paciência, gostar de criança, ter o conhecimento do idioma e ter o conhecimento do desenvolvimento da criança” (excerto de entrevista, professora da Escola B, 12.07.2010). Tal pensamento corrobora o que diz a coordenadora da escola, que vê dificuldades em achar um profissional adequado para trabalhar com as crianças pequenas: geralmente o professor domina a língua, mas não tem o trato com os alunos.

Vêm pessoas formadas em publicidade que trabalham com inglês, em administração que trabalham com inglês, em contabilidade que trabalham com inglês, alguém que se diz autodidata em inglês e aí

---

<sup>15</sup> Ao longo desta dissertação, quando os sujeitos entrevistados se referirem aos nomes das instituições pesquisadas, estes serão substituídos pela nomenclatura utilizada na pesquisa.

vem trabalhar. Eu não posso ter qualquer pessoa trabalhando com criança. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola B, 12.07.2010)

A turma sugerida pela professora para que as observações fossem feitas era composta por onze crianças com idades entre três e quatro anos, denominada Etapa 2, Nível 2, no turno da tarde. A sala de aula era pequena, os alunos estavam apertados na roda quando fui observá-los pela primeira vez. Eles estavam sentados ao lado esquerdo da porta, em frente a um cartaz que indicava a chamada: uma cartolina com pedaços de velcro onde cada um grudava uma estrela com seu nome – amarela para as meninas e azul para os meninos. Ainda na mesma parede, havia um calendário escrito maio-*may* no qual os alunos pintavam o dia correspondente. Havia também uma corda com prendedores, bem rente ao chão, na qual havia cartões indicando a rotina do dia. Nesta mesma parede, havia um espelho. Na parede mais à esquerda ficava a estante com os jogos e brinquedos da turma. Nesta mesma estante, numa prateleira bem no alto, havia alguns livros em inglês que a professora denominou biblioteca itinerante. No canto, entre a parede esquerda e a central, havia uma pia. Na parede central ficavam ganchos onde os alunos colocavam suas *nécessaires* (eles escovavam os dentes na sala, após a janta). No canto direito havia um pequeno móvel com um bebedouro na parte de cima e, na prateleira de baixo, alguns livros em português dentro de uma caixa. Os livros estavam escondidos, pois a mesa e as cadeiras acabavam tapando a segunda prateleira do móvel. Na parede da direita ficavam os trabalhos afixados e, no chão, as mochilas dos alunos.

Durante todas as aulas, a professora titular ficava na sala. Ela não interferia nas aulas, mas estava numa das extremidades, prestando atenção a tudo. Notei que cantarolava todas as músicas apresentadas pela professora de inglês e sorria a cada comentário inusitado das crianças. Durante os quatro encontros em que estive na sala de aula, notei que a aula de inglês era interrompida muitas vezes: a auxiliar da turma oferecia às crianças a hora do banheiro, a secretária ou a gerente davam recados à porta, e até mesmo professoras de outras turmas queriam falar com a professora de inglês ou titular. Foi algo que me chamou a atenção pois, num encontro de apenas trinta minutos, a professora atendia a, pelo menos, três pessoas diferentes à porta.

A professora de inglês, no início da entrevista que marcamos após a observação das aulas, comentou tal fato. Dizia que se sentia, muitas vezes, invadida, uma vez que não tem sua própria sala de aula e precisa dividir o espaço com as outras professoras. Aliás, fomos também interrompidas durante nossa entrevista: nem bem havíamos sentado na sala de atendimentos, eu tinha acabado de fazer a primeira pergunta e a professora estava no meio de sua resposta, fomos paradas pela

psicóloga da escola que usaria a sala para um atendimento com pais. Deslocamo-nos, então, para a biblioteca.

Na Escola B, foram observadas quatro aulas, perfazendo um total de duas horas.

## **3.2. ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Foram visitadas, também, duas escolas de educação básica, espaços bem maiores, fisicamente, que as escolas de educação infantil visitadas. As escolas contempladas atendem alunos desde o berçário até o ensino médio e possuem várias turmas do mesmo nível. A EI, em ambas as escolas, ocupa um prédio a parte dos demais níveis de ensino, pois possui um pátio próprio e uma estrutura adequada às crianças pequenas.

Nomeei as escolas de educação básica como Escola C e Escola D, ao que passamos, neste momento, às caracterizações.

### **3.2.1. ESCOLA C**

A Escola C é uma grande instituição de educação básica da rede privada de Porto Alegre. É composta por vários prédios, com auditório, cantina, ginásios de esportes etc. Possui também um centro de ensino de línguas, oferecendo aulas de inglês e espanhol. A área destinada à EI é o primeiro prédio do complexo, bem em frente ao mini zoológico. Nesse espaço, há as salas de aula, a secretaria de nível, o refeitório dos professores e o pátio.

O primeiro contato com a Escola C deu-se no primeiro semestre de 2010. Na ocasião, a secretária da EI informou-me que havia uma cota de pessoas que podiam observar ou fazer estágio lá por semestre, e que este número já havia sido alcançado. Pediu, então, que eu retornasse no segundo período do ano, pois não haveria problemas.

Pude notar, ao conviver por alguns dias na Escola C, que a organização era um dos fortes da instituição. O controle quanto a quem circularia pelas salas, por exemplo, foi somente um dos fatores que me chamou a atenção. A coordenadora da Escola C atenta para isso e, na entrevista concedida, faz questão que os professores

da EI, incluindo com ênfase os professores de música, educação física e inglês, estejam presentes nas reuniões pedagógicas e façam parte atuante do planejamento pedagógico da escola.

As aulas de inglês acontecem uma vez por semana, em encontros de cinquenta minutos, na própria sala de aula dos alunos. A Escola C possui turno integral, no entanto, as aulas de inglês acontecem somente no turno da tarde.

A professora da Escola C é graduada em História e Biblioteconomia. Na sua entrevista, frisa que não tem formação em Letras. Relata que estudou inglês numa escola de idiomas em Porto Alegre, mas que aprendeu, efetivamente, quando fez intercâmbio nos Estados Unidos por um ano. Conta, também, que não se interessou mais por inglês até que, já casada, foi morar nos Estados Unidos novamente, por mais um ano. Lá, sua filha estudava em uma escola de educação infantil e ela trabalhou como professora auxiliar na mesma instituição. Começou a gostar da temática e, inclusive, fez um curso sobre ensino na EI. Ao regressar ao Brasil, há dez anos, queria voltar a dar aulas de História, mas não conseguiu vaga em nenhuma escola. No mesmo período, matriculou sua filha em um centro de idiomas voltado para crianças para que ela fizesse a manutenção da língua adquirida durante o tempo vivido exterior. Em seguida, recebeu o convite da diretora dessa instituição para assumir algumas turmas, o que faz até hoje.

Ela conta que dar aulas de inglês para crianças surgiu na sua vida por força do acaso:

Muito pelo acaso. Completamente pelo acaso. Tudo o que eu queria fazer na minha vida, que eu defini eu vou fazer isso, até agora eu não consegui. O bom é que eu curto muito dar aula pra criança. Não é o que eu pensei, não foi o que eu planejei. Mas eu adoro. Assim, me envolvo muito, me atirei de cabeça, adoro isso, mas assim. Não é assim, ah eu vou fazer isso. O meu rumo, entendeu? Primeiro era dar aula de História e depois é a Biblioteconomia. Mas tudo bem, to super feliz nisso. (excerto de entrevista, professora da Escola C, 23.10.2010)

Ela comenta que não é permitida dar aula para o ensino fundamental pois não possui graduação em Letras. Porém, sua habilitação em História é suficiente para poder atuar na EI. Tomei este fato com particular atenção: para dar aulas na educação infantil, a professora de inglês não precisa ter formação em Letras. No entanto, essa graduação é obrigatória para o ensino fundamental. Vê-se, claramente, a desvalorização da formação do professor que atua com os jovens aprendizes. Não estou julgando a atuação desta professora em particular que, na verdade, promovia aulas interativas, trazia conteúdo significativo e se mostrava muito afetuosa com a turma. Mas o que me comove nessa observação da professora é que parece que os

alunos mais jovens não são merecedores de professores qualificados e especializados no ensino de uma outra língua.

Apesar dessa observação com relação à formação da professora, notei um cuidado muito grande por parte da coordenação concernente a quem está em sala de aula com as crianças. Segundo a coordenadora da Escola C, “as crianças merecem um ensino de qualidade e que atente para as questões da infância, como a fantasia, o lúdico e a individualidade de cada uma” (excerto de entrevista, 17.11.2010).

Ao ser questionada sobre o que julga importante que os alunos aprendam, a professora da Escola C enfatiza o uso de estruturas completas da língua, não somente o vocabulário solto.

Eu acho interessante, acho importante, que eles tenham assim- que apurem o ouvido pra distinguir outros sons que eles não tão acostumados na língua materna. Que eles já comecem a treinar outros sons na fala, né. Praticar toda a musculatura, né, bucal, pra fazer esses outros sons que também a gente não tem na nossa língua materna. Acho importante que eles vão se acostumando com a estrutura da língua, né. Então assim a importância de falar frases inteiras, não só o vocabulário solto, né, mas que eles tenham a frase- frases completas pra pegarem, né, essa outra estrutura que é diferente da nossa e já irem absorvendo isso. Se acostumando, né, sei lá, que o artigo- que o adjetivo vem antes, né. E outras coisas, né, outras características. Também aquisição de vocabulário. Eu acho importante também que é uma coisa que eles pegam com bastante facilidade. Mas acho que, principalmente, essa estrutura da língua que vem junto com a leitura das histórias, com a inserção das palavras e de frases completas. (excerto de entrevista, professora da Escola C, 23.10.2010)

Em suas aulas, isso ficou claro. Apesar de ter somente um encontro semanal com os alunos, ela procura falar a maior parte do tempo em inglês, dando instruções, coordenando as atividades e fazendo elogios usando a língua alvo. Tal posicionamento da professora está consoante com as orientações da coordenadora da Escola C, que corrobora a premissa do quanto mais cedo melhor. No entanto, a coordenadora mesma enfatiza, “aproveitar as janelas do conhecimento abertas é importante, mas é fundamental que o professor esteja atento para oferecer um ensino significativo” (excerto de entrevista, 17.11.2010).

Foi sugerido, pela professora de inglês, que eu assistisse às aulas na turma de crianças de quatro/cinco anos, denominada Nível G. A turma é composta por doze crianças. Um dos alunos é autista e está sempre de fora das atividades. Notei, ao longo das aulas, que a professora de inglês nunca o convidava a participar com o grupo. Ele sempre estava perto de mim durante as observações o que, por vezes, dispersava minha atenção, pois me envolvia em seus jogos particulares.

A sala de aula era ampla e muito agradável. À direita da porta ficavam as mochilas dos alunos e prateleiras com os materiais de uso nas atividades: folhas coloridas, sucatas, tintas. Tudo estava em caixas identificadas com etiquetas. À esquerda da porta, havia prateleiras com jogos, todos em português, e um espaço com uma mesa e quatro bancos para as crianças brincarem. No canto direito, havia um acesso para o mezanino: uma escada que terminava em uma casa de bonecas. Embaixo da escada, estava a biblioteca, somente com títulos em português. Ao lado desta escada, ficava o tapete onde a turma fazia os momentos de roda. Paralelo à porta, havia uma porta de vidro com acesso ao pátio interno: um espaço ao ar livre, privativo da turma.

Em todas as paredes da sala havia produções das crianças feitas com a professora titular: pinturas, colagens, montagens, escritas. A turma estava desenvolvendo um projeto relativo a contos de fadas. Não havia produções feitas com a professora de inglês dispostas na sala.

Foram assistidas quatro aulas na Escola C, perfazendo duas horas e vinte minutos de observação.

### **3.2.2. ESCOLA D**

A Escola D também é uma grande instituição de ensino básico da rede privada de Porto Alegre. Está localizada em um espaço extremamente amplo, arborizado e possui diversas quadras de esportes, pátios ao ar livre e cobertos, lanchonete, loja com materiais escolares, museu de ciências naturais, laboratórios etc.

A partir do primeiro ano do ensino fundamental, a escola atua numa proposta bilíngue, com uma carga horária de ensino de LI reforçada: os 1º, 2º e 3º anos com dez períodos semanais, as 4ª séries com nove períodos semanais e as 5ª séries do ensino fundamental com oito períodos semanais em língua inglesa<sup>16</sup>. A implantação do currículo bilíngue tem sido gradativa e contempla, no ano de 2010, até a 5ª série do ensino fundamental. Segundo a coordenadora pedagógica da Escola D, a partir de 2011 será incluída a 6ª série, em 2012 será a vez da 7ª série e assim por diante.

Toda a identificação da escola (placas dos corredores e na área externa) é escrita em inglês e português, bem como o material de divulgação – *folders* ou jornalzinho. Conforme o *website* da Escola D (acesso em 23 out. 2010), “o ensino da língua estrangeira tem por objetivo formar jovens capazes de agir em um mundo

---

<sup>16</sup> Fonte: *website* da Escola D. Acesso em: 23 out. 2010.

contemporâneo cada vez mais integrado pelas tecnologias da comunicação e da globalização econômica, científica e cultural.”

A EI não faz parte do currículo bilíngue. Ela possui o que a coordenadora da Escola D chamou de “ênfase na língua inglesa” (excerto de entrevista, 12.07.2010): os níveis um e dois têm um período de inglês por semana; o nível três tem dois períodos; e o nível quatro tem uma carga horária de três períodos semanais de quarenta e cinco minutos cada, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. Quando questionada sobre a escolha da LI para ser a língua da educação bilíngue e da ênfase da EI, a coordenadora da Escola D afirmou que houve um estudo dentro da escola para que tal decisão fosse tomada e que foram levados em consideração dois aspectos: a escolha de uma língua de comunicação internacional e a relevância da origem da escola.

Ao ser indagada sobre o que seria relevante que os alunos aprendessem na língua alvo na EI, a coordenadora atentou para o fato do brincar direcionado pela professora.

A vivência, o brincar, o saber utilizar algumas palavras, cantar algumas músicas. [...] Então a gente proporciona o brincar, mas o brincar assim com uma professora formada, em inglês, que dá toda essa ênfase, que trabalha lá embaixo [referindo-se à localização do prédio do ensino fundamental], também então é uma coisa lúdica, mas que tem todo o conhecimento por trás. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola D, 12.07.2010)

A professora de inglês da Escola D parece corroborar esse pensamento, aliado ao fato de que acredita que o ensino não deve se restringir ao vocabulário solto, mas situado e significativo para a criança:

A maioria das pessoas acha que é só ensinar palavras, né. Eu acho que é importante ensinar o vocabulário, mas também colocar estrutura dentro desse vocabulário, na medida em que eles possam- eles não vão produzir aquela estrutura, digamos “*I like dogs*”, por exemplo né, mas eles ouvindo e sendo expostos àquela estrutura aonde eles quase não perguntam o que significa, isso é importante quando a criança tá aprendendo uma língua estrangeira, quando ele é pequeno, né, bem pequeno. [...] Então, por isso que tem muitas estruturas que eu uso com eles, né, como pedir pra ir no banheiro, né. Eu acho que isso aí é básico, tem que vir desde pequenininho, assim que possível eles conseguirem usar ou assim que possível eles conseguirem- sendo expostos a esse tipo de estrutura, né. E no máximo que eles puderem também produzir as estruturas que eles tão aprendendo. Então eu acho que isso é importante, né. (excerto de entrevista, professora da Escola D, 12.07.2010)

Para tanto, a coordenadora da Escola D afirma que o professor de LI na EI precisa ser criativo, imaginativo e disposto, além de possuir conhecimento da língua alvo:

Então assim: eu acho que o conhecimento da língua é fundamental, já que eles tão aprendendo, então que aprendam da forma mais correta, a questão da criatividade, do lúdico, do brincar. Então assim, encontrar tudo isso numa professora é uma coisa muito difícil. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola D, 12.07.2010)

A EI ocupa todo o segundo andar de um prédio, com várias salas de aula, secretaria e sala para reuniões. A turma, na qual fui designada para observação, atende os alunos de cinco a seis anos, pertencentes ao último ano da EI, denominado Nível 4, no turno da tarde. É composta de vinte alunos. Fui muito bem recebida pela professora de LI, que ficou bastante entusiasmada em ter alguém para compartilhar ideias. Durante as observações, vi que a turma usava o livro *Super Me 1*, somente o livro de exercícios.

A professora da Escola D tem sua formação acadêmica voltada ao ensino de LI. Ela cursou, no ensino médio, magistério. Possui graduação em Letras, língua inglesa e literatura de língua inglesa. Tem cursos de pós-graduação em nível de especialização em ensino de língua estrangeira pela UFRGS e mestrado em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Ela conta, em entrevista, que sempre deu aulas em escolas de idiomas e despertou para o ensino de inglês para crianças ao trabalhar em uma escola em Florianópolis, que era especializada no ensino de adolescentes e crianças.

Segundo a professora, seu objetivo no ensino de LI para alunos da EI é criar o gosto pela língua alvo. A produção, segundo esta professora, é consequência do aprendizado de vários anos.

O que eu digo sempre pros pais na educação infantil: nós não estamos preocupados em produção, eu to preocupada em que eles gostem da língua, que eles se sintam à vontade com a língua e que eles identifiquem as coisas que eu to falando. Então, em nenhum momento quando eu dou aula, eu quero que eles- é meu objetivo que eles tragam pra mim um feedback de conversar comigo em inglês? Não. Mas na medida em que eu dou ordens pra eles, que peço coisas ou que eu falo coisas pra eles que eles entendam. Pra mim isso aí já é, eu já to me sentindo satisfeita. (excerto de entrevista, professora da Escola D, 12.07.2010)

A sala onde observei as aulas era bastante ampla. À esquerda, havia uma pia com duas torneiras e as toalhas e *nécessaires* das crianças dispostas acima, identificadas com os nomes. Nessa parede, havia um alfabeto num varal no qual, em cada letra, havia os nomes dos componentes da turma. Havia vários brinquedos fazendo um canto da sala, com bonecas, jogos de montar, casinha, carros e outros jogos em português. Na parede paralela à porta, onde estavam as janelas, seguiam estantes com brinquedos, uma mini biblioteca (com livros exclusivamente em português) e um escaninho para colocar as mochilas. Na parede da direita, estavam o

armário do professor, uma estante onde ficavam as caixas organizadoras de cada aluno, nas quais tinham seus materiais para execução das atividades (tesoura, lápis, giz de cera, borracha, cola etc), e um quadro branco. Dispostas em quatro grupos de cinco ou seis integrantes, em frente ao quadro branco, ficavam as mesas e cadeiras dos alunos. Na parede que segue, havia mais armários do professor e alguns ganchos para colocar mochilas. À frente dos ganchos estava a mesa do professor.

Foram assistidas quatro aulas nessa turma, perfazendo três horas de observação.

### **3.3 ESCOLAS DE IDIOMAS**

Para finalizar o quadro de escolas que oferecem ensino de LI para alunos de dois a cinco anos, três escolas de idiomas foram visitadas, as quais serão chamadas de Escola E, Escola F e Escola G. Foram escolhidas três escolas nesse âmbito de ensino, pois a Escola E encerrou suas atividades antes que a pesquisa pudesse ser concluída em suas dependências. Dessa forma, uma outra escola foi selecionada para a geração dos dados, fazendo com que a Escola E nos servisse como controle.

Em Porto Alegre, são poucas as escolas de línguas que oferecem aulas para crianças não alfabetizadas. As instituições observadas fazem parte de um nicho de mercado em crescimento nessa cidade.

#### **3.3.1. ESCOLA E**

A Escola E é uma escola de ensino de inglês que atendia crianças a partir de quatro anos, adolescentes e adultos. Também preparava para exames internacionais, como Cambridge, TOEIC, TOEFL, bem como promovia programas de intercâmbio no exterior. Na época das observações, a escola funcionava nas dependências de uma escola de educação básica bastante tradicional na cidade, localizada em um bairro da zona norte da cidade. Ao final das observações, que coincidiu com a chegada do recesso de inverno, a escola fechou suas portas, dispensando seus professores e funcionários.

As aulas de inglês para as crianças aconteciam duas vezes por semana, em encontros de 45 minutos, no fim da tarde, após a aula na escola regular. Foram

observadas, no total, três horas. Na turma assistida, os vinte primeiros minutos de todas as aulas eram usados para que as alunas fizessem lanche, sob a supervisão da professora.

A direção da Escola E foi bastante disponível para a minha entrada na sala de aula. Ao solicitar uma conversa com a coordenação pedagógica, me foi informado que a pessoa responsável era muito ocupada e que, se fosse possível, seria marcado um horário para que pudéssemos nos encontrar. Apesar de eu ter insistido algumas vezes, a escola foi fechada sem que tivesse sido possível proceder à entrevista com a coordenadora.

Fui encaminhada para a primeira observação na turma de crianças entre quatro e cinco anos, denominada *Babies* – os mais jovens da escola. Não foi comunicado à professora o que eu faria ali; porém, fui recebida com muita atenção.

Toda estrutura me pareceu bastante precária. Havia três salas de aula em um corredor, identificadas com placas da escola desde a escada de acesso. Havia também uma secretaria. A “sala de espera” era composta de cadeiras, carteiras e classes ao longo desse mesmo corredor. Passou-me a sensação de pouco cuidado. Na entrevista com a professora da Escola E, pude entender o que se passava na estrutura da escola, até o que os alunos e visitantes, como eu, não conseguiam ver.

Eu acho que assim- no começo, ele era- o nosso papel era um trabalho em grupo. A gente tinha reuniões com a supervisora e aí se fazia um projeto juntas, as aulas eram meio paralelas pra terminar junto, pra gente poder fazer confraternização junto, pra gente fazer o projeto de São João junto né, porque a gente misturava a cultura americana, brasileira né. Mas trabalhava em inglês. Então, era muito importante quando todas tavam juntas. Depois que a supervisora não pode mais aparecer na escola, ficou muito solto. E aí o meu papel era segurar as coisas pra não cair, né. Era tapa furo. “Dá aula aqui, porque a professora não veio”. Ficou muito desorganizado. Aí a gente já não se sente tão competente. (excerto de entrevista, professora da Escola E, 13.08.2010)

A sala de aula não tinha um aspecto convidativo, principalmente em se tratando de crianças. Ela me parecia destinada a um público mais velho. Era composta por carteiras, colocadas em frente a duas das paredes da sala. Nas paredes, havia cartazes confeccionados por outras turmas. Havia um quadro branco, uma estante de ferro vazia em um dos cantos, uma TV também empurrada para um canto e um rádio. Tudo parecia fora do lugar e improvisado. No centro da sala, a professora dispunha duas mesas de tamanho pré-escolar, redondas, e cinco cadeiras. As crianças eram buscadas pela recepcionista e pela professora em suas respectivas salas ao final do turno de aula e dirigidas à sala da Escola E.

A turma era composta por cinco meninas com idades entre quatro e cinco anos, como já mencionado. A Escola E adotava o livro didático *My First English Adventure 1*, material baseado em histórias da *Disney*. As alunas possuíam o livro texto e o livro de exercícios, que é feito como lição de casa e corrigido pela professora em aula. Percebi que as crianças estavam bem familiarizadas com o material.

As duas primeiras aulas foram observadas nessa sala de aula mencionada, com uma professora. No terceiro encontro, fui encaminhada para a turma dos alunos um ano mais velhos, com outra professora. Lá, estavam todas as crianças reunidas. A segunda professora me esclareceu, então, que a primeira professora estava passando por alguns problemas de ordem pessoal e que havia pedido afastamento do trabalho. Dessa forma, as duas turmas seriam, a partir de agora, uma só.

Devido a esse fato, a finalização das observações e a entrevista foram conduzidas com essa segunda professora, a qual tem formação em Pedagogia e cursos de idiomas no Brasil e no exterior. Na entrevista, ela relatou que somente teve chance de atuar como professora de LI após ter feito um aperfeiçoamento no exterior, que somente sua experiência e formação para trabalhar com crianças não tinham valido nada na procura por um emprego em uma escola de idiomas.

Sua preocupação ao ensinar inglês é que o aluno tenha a vivência da língua aliada à cultura em que ela está inserida. O cotidiano dos alunos, para a professora da Escola E, também é algo que deve ser levado em consideração ao se ensinar o idioma. Segundo ela, o vocabulário é o que deve ser apreendido pelos alunos.

Eu acho, na verdade, que elas tinham que dar ênfase pra vivência do inglês: notar o que que tem de inglês na rua, onde é que elas usam o inglês, a palavra que elas usam internet, a internet, o shopping, o outdoor né. Que a gente tem o inglês como parte do nosso cotidiano que daí vai ficando muito mais fácil, depois ela já vai reconhecendo o *seven boys*® né. É, essa parte. Acho que mais vocabulário. (excerto de entrevista, professora da Escola E, 13.08.2010)

Devido ao contratempo de a Escola E ter parado de funcionar em meio ao trabalho de pesquisa, os dados gerados são em menor número que das outras instituições. Para fins de análise, somente teremos informações obtidas em sala de aula e pela entrevista com a professora. Não foi possível, conforme já mencionado, entrevistar a coordenadora da Escola D nem pais das alunas da turma.

### 3.3.2. ESCOLA F

A Escola F é uma escola de idiomas que atende crianças a partir de dois anos a adolescentes e está no mercado há quinze anos. É uma instituição que se baseou no modelo das escolas bilíngues para a composição da sua metodologia. De acordo com o *website* da Escola F, a instrução em LI vale-se “de uma ação intencional e planejada que visa estimular a criatividade e autonomia” (acesso em: 22 jun. 2010). Possui três sedes: na unidade 1 (onde funcionava toda a escola até o ano de 2007), são atendidas crianças a partir de nove anos; a unidade 2 atende os alunos mais jovens, de dois a sete anos; na unidade três, inaugurada em 2010, são atendidos os alunos de 8 a 10 anos. A unidade 2 foi a contemplada nas observações para esta pesquisa.

O prédio da unidade 2 da Escola F é bastante amplo e está localizado na zona norte da cidade. A estrutura é direcionada para o atendimento a jovens aprendizes: mesas e cadeiras em altura adequada, cartazes coloridos por todas as dependências, laboratório de informática e pátio com brinquedos de pracinha.

As aulas são ministradas duas vezes por semana, em encontros de três horas, nos turnos manhã e tarde. Em cada encontro, aplica-se a rotina de uma pré-escola regular: há o momento da roda de novidades, atividades lúdicas, atividades dirigidas, lanche, recreio etc., tudo feito na LI.

Como a gente tem um tempo maior de contato, a exposição é maior, a gente tem uma variedade grande de atividades que a gente proporciona pra eles. Então, nessas diferentes oportunidades eles aprendem coisas diferentes. Como a gente tem muito tempo pra brincar a gente oferece muitos jogos, muitas músicas. E aí, querendo ou não, fica uma palavra, fica outra, fica uma frase. Eu acho que isso é importante. (excerto de entrevista, professora da Escola F, 22.07.2010)

De acordo com o *website* da Escola F, aprender inglês significa:

- falar com naturalidade a segunda língua com colegas e professores;
- sentir-se à vontade na presença de estrangeiros;
- ler, ouvir e interpretar filmes e notícias em inglês;
- ter acesso compreensivo a toda informação disponível nas principais mídias;
- argumentar e defender seus pontos de vista;
- ampliar tanto seu universo de amizades como seus conhecimentos culturais sobre países que têm o inglês como primeira língua.

Consoante ao que estava posto no *website* da Escola F, a coordenadora enfatiza o que considera importante que os alunos aprendam nas aulas.

Eu acho que ele tem que falar. Eles têm que escutar muito inglês pra poder falar. [...] Se eu pegar um livro de francês, eu leio e isso não é falar uma língua. [...] Ser fluente numa língua tu tem que ler, tu tem que escrever, tu tem que falar e tem que saber ouvir. É uma coisa global. Então, eu acho que é isso que eu quero aqui na escola: que a gente tenha esses quatro aspectos bem fundamentados que deles saem tudo. Sempre lembrando assim: quem ouve, fala, e se tu leres tu vai escutar muito bem. E, principalmente com os pequenos, a gente tem que falar muito, falar muito e exigir que eles tentem se dirigir a ti em inglês. (excerto de entrevista, 23.11.2010)

Foram observadas duas aulas – totalizando seis horas de visita – em uma turma de crianças entre cinco e seis anos, denominada *Kindergarten 5*, no turno da manhã.

A turma observada possuía oito alunos. A sala era bem ampla e confortável. Logo na entrada, à direita, ficavam os compartimentos para as crianças colocarem suas lancheiras e casacos, identificados com seus nomes. Acima desse móvel, havia um mural com o tema que estava sendo estudado: dinossauros. Alguns cartazes e trabalhos feitos pelas crianças estavam afixados nele. Logo à frente da porta, havia uma estante com brinquedos, jogos e quebra-cabeças, todos em inglês. À esquerda da porta ficava o espaço da sala propriamente dito. À direita, havia uma porta para um pequeno corredor acarpetado onde ficava o armário com os materiais da professora. Logo na sequência, havia uma estante com gavetas cheias de brinquedos. Essas gavetas eram sinalizadas com etiquetas escritas: *numbers*, *puppets*, *cars* etc. junto a uma figura. Ao lado, ficava a estante dos livros. Uma quantidade bem grande deles, talvez uns duzentos ou mais, todos em inglês. Ao lado, ficava a estante com os materiais de uso nas atividades, como folhas, lápis, colas, tesouras.

Acima desses móveis, estavam dois murais: no primeiro havia o título *dinosaurs*, um cartaz em espanhol centralizado, mostrando alguns tipos de dinossauros e alguns dinossauros feitos pela professora em volta deste; no segundo, havia o título *letter of the week*, uma letra R e três figuras: *rabbit*, *radish* e *rake*. Na parede da esquerda ficava outro mural que tinha um trabalho de colagem confeccionado pelos alunos. Abaixo do mural, havia vários pequenos cartazes com os nomes das crianças e espaços para colocar adesivos. Era uma cartela de incentivo: a cada livro levado da biblioteca da sala, lido em casa e trazido de volta, o aluno recebia um adesivo. Ao completar a cartela, o aluno recebia um diploma de “super leitor”. Nessa mesma parede, ficava afixado o calendário, identificado com a palavra *calendar* em letras grandes, com os dias da semana, os meses do ano, o calendário propriamente dito, as estações do ano, o tempo, os nomes dos alunos para ser ou que já foram ajudantes e a letra da semana (R) acompanhada de algumas figuras que

começam com ela (*rainbow, root, roof, rocket* etc). Acima deste calendário, estavam afixadas várias luvas coloridas, escrito o nome da cor logo abaixo, e uma tira com o alfabeto e uma figura que começa com aquela letra (tudo sempre relacionado à língua inglesa). À frente do mural do calendário, havia um carpete onde a turma fazia a roda. No fundo da sala havia duas mesas com seis cadeiras cada, onde a turma fazia as atividades de recorte, colagem e pintura.

A professora da Escola F é graduada em Turismo e Letras, este último como uma necessidade, pois começou a dar aulas e sentiu falta de um conhecimento específico sobre seu fazer. Iniciou sua caminhada no ensino para crianças em 2004, em uma escola de idiomas especializada em jovens aprendizes e conta que, nesse momento, aflorou seu gosto pelo trabalho com as crianças.

Na entrevista, ela coloca que é importante o ensino de conteúdos significativos, bem como que espera a produção de sentenças simples por parte dos seus alunos.

Eu acho importante num primeiro momento eles entenderem o que é falado em volta deles. Que eles entendam. E no meu caso, no K5, que eles não falam muito ainda, eu acho importante eles saberem falar o básico, o mínimo: preciso ir ao banheiro, preciso tomar água, professora me ajuda, abre pra mim. Essas coisas básicas assim é o que eu espero deles. Alguns conseguem produzir um pouco mais. Mas o que eu espero é que eles entendam boa parte do que eu falo e que eles consigam falar poucas coisas, mas coisas pertinentes. (excerto de entrevista, professora da Escola F, 22.07.2010)

A professora da Escola F também está preocupada com seu papel enquanto educadora de crianças pequenas. Ela relata que tudo é importante naqueles momentos de aula e que, num conflito, se for necessário usar a língua portuguesa, ela lança mão desse recurso.

Eu acho que a gente além de tá ensinando, a gente tá educando de uma maneira geral. A gente passa três horas, duas- seis horas por semana com eles e nosso papel, ele é bem amplo. A gente não pode ali só se preocupar em passar um conteúdo, de ensinar sobre o livro “Chicka, chicka, boom, boom”<sup>17</sup>, mostrar as letras do alfabeto e fechar os olhos pra uma coisa que tá acontecendo do teu lado: um aluno que tá empurrando o outro, um aluno que não sabe dividir. Eu acho que cabe bastante a gente mostrar, a gente ensinar e até usar o português se for preciso, porque tá deixando uma coisa pra vida deles. (excerto de entrevista, professora da Escola F, 22.07.2010)

A coordenadora da Escola F também se mostrou preocupada com relação ao papel de educador daquele que ensina inglês.

Um bom professor tem que gostar de criança mais do que tudo. E se importar com as crianças. Tem muito professor que se preocupa só com o processo ensino e não com o processo ensino/aprendizagem.

<sup>17</sup> É um livro de literatura infantil de Bill Martin Jr. e John Archambault.

O bom professor quer, e consegue, com que todos aprendam. Uns um pouco mais, outros um pouco menos, mas que todos aprendam. (excerto de entrevista, 23.11.2010)

### 3.3.3. ESCOLA G

A Escola G faz parte de uma franquia do Rio de Janeiro. Não há um espaço, em Porto Alegre, um prédio para as aulas desta escola. Os encontros com os alunos acontecem nas próprias escolas de EI ou de educação básica onde eles estudam e pode ser uma atividade extraclasse ou fazer parte da grade curricular da escola.

As aulas foram observadas numa escola da rede privada de Porto Alegre, localizada em um bairro da zona norte da cidade. A sala utilizada pertencia ao pavilhão da educação infantil. É bastante ampla e possui diversos brinquedos. À direita da porta, havia escaninhos para guardar as atividades feitas pelos alunos que ocupavam aquela sala. Ao lado desse móvel, havia dois armários com materiais para o professor. Na parede ao fundo da sala, ficavam vários brinquedos: mini-cozinha, jogos de montar, quebra-cabeças, carrinhos, bonecas etc. Todos os jogos eram em português. Na parede paralela à porta ficava uma ampla janela, com vista para um gramado. Ao lado da janela, havia uma pequena biblioteca com livros em português. Ao lado, o banheiro. Havia também uma pia e um galão de água na sala. No centro do espaço havia quatro mesas com seis cadeiras, onde os alunos executavam suas atividades.

A turma é composta por 14 alunos: 13 meninas e um menino e pertencem ao nível LF<sup>18</sup>. A coordenação e a professora da escola indicaram-me este grupo pois, já que havia a maioria de meninas, era um grupo calmo e participativo. Tais alunos pertenciam, regularmente, na escola cedente do espaço, a três turmas distintas que funcionavam no turno da tarde. Eles eram recolhidos na porta de suas salas pela professora da Escola G – identificada por um avental e um crachá com a logomarca da escola – ao final do turno de aula regular e dirigidos ao local da aula de inglês. Na entrevista com um pai e uma mãe de alunos dessa turma, o fato de a aula de inglês ser oferecida nas dependências da escola regular foi fator determinante na escolha do curso para seus filhos.

Em entrevista com a professora da Escola G, ela contou que é formada em Letras pela Uniritter e que já tentou, por duas edições, um pós-graduação, em nível de

---

<sup>18</sup> Nomenclatura utilizada pela escola para designar turmas destinadas a crianças de 4 a 5 anos.

especialização, em ensino de língua inglesa para crianças, mas o curso não aconteceu. Ela começou a dar aulas para crianças como uma oportunidade na escola de idiomas onde trabalhava como recepcionista. Ficou encantada, pois as crianças são muito disponíveis aos jogos, diferentemente dos adultos.

Segundo a professora da Escola G, é importante começar a estudar uma língua adicional desde jovem e “apesar de ser difícil eles ficam concentrados quando são pequenos, eles aprendem muito” (excerto de entrevista, 03.11.2010). Quando questionada sobre o que seria importante que os alunos aprendessem, a professora mostra sua preocupação na aquisição de vocabulário.

Acho que o conteúdo tem que estar relacionado com eles. Eles pedem: *teacher* traz mais *animals*. Comida é algo que não chama a atenção deles. Comidas e roupas. (excerto de entrevista, professora da Escola G, 03.11.2010)

De acordo com o *website* da Escola G (acesso em: 28 out. 2010), esse é um método brasileiro, desenhado para crianças brasileiras, e foi desenvolvido com base na teoria das inteligências múltiplas, visando potencializar os conhecimentos das crianças e despertar seu gosto pela aprendizagem. O método possui uma infinidade de materiais para estimular a aprendizagem como cartazes, cd's, adesivos, fantoches, material concreto, música etc. O uso de variados materiais é justificado no *website*:

Assim, eles aprenderão a pronúncia correta das palavras e enriquecerão seu vocabulário todos os dias, contribuindo, então, para que este aprendizado resulte em uma comunicação mais natural e espontânea.

Ainda conforme o *website*, o professor da Escola G

é treinado e extremamente capacitado para o ensino de Inglês na educação infantil e ensino fundamental. Capaz de trabalhar com todas as idades em todos os níveis, ele conhece bem seus alunos e as características de cada um, de acordo com sua idade, tipo de inteligência e graus de desenvolvimento linguístico, emocional e intelectual, o que contribui para o total sucesso do aprendizado dos mesmos.

Tal afirmação não foi confirmada quando convivi, por algumas aulas, com a professora da Escola G. Certa vez, ao notar que havia selecionado um fantoche errado para a aula, comentou que aquela era a oitava turma que dava aula naquele dia. Quando fui solicitar que ela me apresentasse algumas mães para que eu pudesse fazer a entrevista, ela comentou que não sabia os nomes das mães pois o contato com elas era muito rápido e nunca podiam conversar.

Tendo um ritmo tão intenso de aulas e com pouco contato com as famílias, acredito que seja bastante complicado que o professor consiga conhecer bem cada

um de seus alunos. É possível que a professora até mesmo se esforce para ter um vínculo com as crianças, mas é improvável que consiga saber suas particularidades, como tipo de inteligência e graus de desenvolvimento linguístico, emocional e intelectual, como o *website* afirma.

Sobre esta questão, a coordenadora da Escola G enfatiza que

esse é o principal problema que nós como um curso temos. É achar um profissional que consiga trabalhar pra crianças. Porque, como a gente tava conversando antes, a gente não tem formação pra isso. Então, a gente que trabalha aqui que é formada em Letras não tem formação pra trabalhar com criança. Então às vezes tem aquela criança chorando na tua frente e tu não sabe o que fazer. E infelizmente só com o tempo, só com a experiência que a gente consegue saber como lidar. Mas eu acho que o ideal seria que uma professora que trabalhasse com criança, idealizando muito, utopicamente, ela teria que ser formada em Pedagogia e em Letras. Eu acho que ela seria uma profissional completa. Assim, de formação. (excerto de entrevista, 06.09.2010)

Segundo a coordenadora da Escola G, é importante que os alunos vivenciem a língua que está sendo estudada, muito mais do que a aquisição de palavras soltas.

Eu acho que há um tempo atrás se pensava nisso mesmo. Que se a professora falasse só em português na aula e embutisse as palavras em inglês já tava bom. Porque daí eles já iam pegar vocabulário. Mas eu acho que não é isso que se espera, hoje eu acho que com o tempo passando vai ficar cada vez mais- vai ficar mais diferente. Eu acho que agora o que se espera é que a criança vivencie esse inglês assim. [...] Eu acho que essa coisa de ser só vocabulário já passou, né. (excerto de entrevista, 06.09.2010)

Durante as observações das aulas, foi notado que o ensino do vocabulário era enfatizado pela metodologia da escola. O discurso da professora da Escola G era uma miscelânea de palavras em inglês dentro de uma sintaxe do português. A questão de vivenciar a língua inglesa, evidenciada pela coordenadora, não fazia parte do cotidiano dos alunos que eram instruídos a repetir o vocabulário alvo, palavras soltas apresentadas com uso de material concreto.

As aulas de inglês acontecem duas vezes por semana, em encontros de 50 minutos. Foram assistidas quatro aulas, perfazendo três horas e vinte minutos de observação.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

*Two roads diverged in a wood, and I,  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.*

**Robert Frost**

Neste capítulo, analisaremos os dados gerados através das observações das aulas e das entrevistas com professoras, coordenadoras/diretoras e pais. A fim de que possamos nos deter aos aspectos que nos propomos a pesquisar, esta seção será dividida em três subcapítulos – 4.1 uso da linguagem; 4.2 letramento; e 4.3 crenças. Com o intuito de melhor trabalhar os dados gerados, tais subcapítulos também estão internamente divididos em seções. Seguimos, então, com a análise dos dados.

### 4.1. USO DA LINGUAGEM

A questão do uso da linguagem foi observada nas aulas. A intenção era verificar de que forma a LI era usada em sala de aula, como essas interações aconteciam, como os alunos se apropriavam dessa língua e qual função ela exercia no contexto das aulas. Reforço a relevância desse tema no contexto da EI, já que é preponderantemente através da linguagem oral que a rotina se desenvolve e o professor pode suprir as necessidades de seus alunos. Como afirma Carvalho (2009, p. 319),

o professor deve ser sensível a essas necessidades, para definir as áreas de desenvolvimento e buscar garantir o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Além disso, deve-se considerar também que há diferentes maneiras de interação com a criança em sala de aula, ou seja, a maneira como o professor se comunica para facilitar as interações na aula de LE<sup>19</sup>.

Foi interessante observar, nessas aulas, que não existe um consenso no que diz respeito a como a língua inglesa é tratada em sala de aula de EI: ora vemos os professores usando a língua-alvo como meio de comunicação com os alunos, ora vemos uma mistura de português e inglês em uma mesma frase, ora vemos muitos momentos de total silêncio nas aulas. E todas essas situações independem da carga horária a qual os jovens aprendizes estão expostos.

---

<sup>19</sup> LE refere-se à língua estrangeira.

#### 4.1.1. A LÍNGUA INGLESA USADA PARA COMUNICAÇÃO

Iniciaremos nossa discussão dando amostras de como a LI foi usada como meio de comunicação na sala de aula da EI. Essa comunicação pode ser a mais variada como, por exemplo, fazer perguntas que fazem sentido às crianças, que podem até mesmo ser seu nome ou sua idade.

Na Escola A, verifiquei essa situação acontecendo. Ao iniciar sua aula a professora deu *good afternoon* e todos responderam em uníssono. Em seguida, ela perguntou, um a um, *what's your name?* e cada um respondeu a mesma frase *my name is*. Em seguida, a professora perguntou as idades. Dirigiu-se ao primeiro aluno a sua direita e perguntou *how old are you?* ao que ele respondeu *my name is R*. A professora riu e disse que “agora já trocou, agora é *how old are you?*”. O menino respondeu *I'm 5* (anotações de diário, Escola A, 12.05.2010).

Confesso que fiquei bastante entusiasmada ao ver esse início de aula. Apesar de todos os comandos serem dados em português, os alunos produziam frases completas e aquilo tudo parecia ter sentido pra eles, mostrando-se orgulhosos ao poder dizer seu nome e sua idade. Mesmo sendo uma atividade repetida a cada encontro, as crianças demonstravam prazer. Na conversa que havíamos tido antes do início da aula, a professora parecia estar muito mais preocupada com o ensino de vocabulário, o que não estava se confirmando na minha observação.

Esse momento de início de aula é bastante usado pelos professores para fazer interações com os alunos. As rodas de novidades, chamadinha, canção de *hello* são excelentes oportunidades para que os professores façam perguntas e oportunizem aos alunos usar a língua alvo. Essas atividades, que são repetidas ao longo da rotina das aulas de inglês, favorecem o desenvolvimento da confiança do aluno para usar essa língua, conforme afirma Moon (2000, p. 63).

Na Escola B, como já foi mencionado ao descrever os contextos de pesquisa, as aulas de inglês acontecem todos os dias em horários diferenciados, permitindo que a professora participe de momentos diversificados da rotina das turmas. Em uma das observações, participei da roda da chamadinha, em que a professora entregava estrelas com os nomes dos alunos para que fixassem no cartaz da chamada. A turma cantava uma música em que, ao final, a professora dizia o nome de um dos alunos e este estava autorizado a colocar sua estrela no cartaz. Quando o aluno era chamado, a professora dizia *hello* e perguntava *how are you today?* e este levantou o dedo polegar. A professora então disse *fine?* e a criança acenou a cabeça positivamente. Alguns, além de mostrar o polegar em positivo, espontaneamente falavam *fine*.

Somente uma aluna mostrou o polegar apontado para baixo, indicando que não estava bem no dia. Quando a professora pegava o nome de algum aluno ausente ela perguntava: *Is C. here?* e a turma respondia em coro “nããããã” (anotações de diário, Escola B, 24.05.2010).

Na Escola F, no momento da rodinha, a professora escolhe o ajudante do dia e faz uma brincadeira para que os alunos adivinhem quem é: ela descreve a roupa do sorteado num jogo muito animado, como descrito no relato que segue.

**T:**<sup>20</sup> *good morning everybody. who's going to be my helper today? (.) who was the helper-*  
**S:** -olha isso aqui  
**T:** *oh look how nice. who was my helper last class? (.) my helper was*  
**A:** *ok. XXX who's going to be my helper today* ((aponta os dedos para o chão num gesto que quer dizer hoje. A professora tira um boneco de um bolso, pendurado no mural, intitulado *needs a turn*)) *do you know who's my helper? see* ((mostra o cartão com o nome sorteado para a turma))  
 @@@  
**Ss:** B.  
**T:** B. *is she here?*  
**Ss:** no  
**T:** *no. so i have to take another one (.)* ((dirigindo-se à aluna A.)) *is B. coming today?*  
**A:** no  
**T:** *ah ok. so let's take another helper (.) my helper today is (.) uh* ((faz expressão de assustada)) *guess who's my helper today?* ((mostra o cartão com o nome sorteado para a turma)) *(.) she's not here*  
 XXX  
**N:** C. @@@@  
**T:** *is C. here? is C. here?*  
**Ss:** no-  
**T:** *-no XXX another helper. XXXX*  
 @@@  
**T:** a: *today my helper is here.* ((ela esconde o cartão com o nome do ajudante e começa a dar dicas para que os alunos adivinhem quem é. Parece ser uma brincadeira recorrente na turma pois todos sabiam como se portar)) *my helper is wearing white*  
 ((Há uma agitação na turma. Todos os alunos olham suas roupas. Quem está vestindo branco levanta-se e diz *I have*. Todos estão muito animados. Todos têm algo branco em sua roupa, então o mistério de quem vai ser o ajudante continua. Uma aluna não se levanta então a professora fala somente com ela))  
**T:** *you have white. you have white on the feather. on farroupilha there is a feather*  
 XXXX  
**T:** *my helper is wearing blue*  
 ((Mais uma vez os alunos olham-se e quando acham a cor pedida gritam *I have*. Quando um aluno fala em português, a professora imediatamente diz *I have* e ele se corrige. Para alguns alunos a professora ajuda apontando e dizendo *you have blue there*))  
**T:** *my helper is wearing tennis shoes*  
**Ss:** *i have*  
**T:** *do you have A.?*

<sup>20</sup> Nesta sequência, T se refere à professora, Ss são vários alunos falando ao mesmo e S, A e N são alunos da turma.

**A:** não

**T:** oh so *sit down* (.) *my helper is wearing yellow*

((as crianças, ao achar a cor amarela dizem *I have*. A professora pergunta: *Do you have?* e as crianças mostram *here* e *here*. Um dos alunos não tem amarelo nas roupas e por isso senta-se))

A brincadeira segue no mesmo estilo até que sobre somente uma aluna. Durante as dicas, a professora diz que seu ajudante usa *earrings* e fala apontando para seus brincos; num outro momento, ao falar *pocket* aponta para seu bolso na calça; quando diz que seu ajudante tem *something on the head*, imediatamente traduz para “algo no cabelo”; na sua última dica diz que seu ajudante *is wearing a dress*, o que as crianças não entendem. Neste momento, a professora também fala em português, o que fez a turma descobrir que N. seria a ajudante. (anotações de diário, Escola F, 24.05.2010)

Durante toda a brincadeira, os alunos, mesmo os que haviam sido eliminados, estavam muito entusiasmados e entendendo o que a professora solicitava. As duas traduções que aconteceram me pareceram necessárias até mesmo para manter o ritmo da brincadeira. Alguns alunos falavam ou comentavam algo em português por vezes. A professora sempre respondia em inglês.

Em ambos os trechos das aulas, pode-se observar que os alunos usam, dentro de seus limites, a língua alvo e demonstram prazer na atividade, que é feita todo início de aula. Moon (2000) defende a ideia de que, que me parece presente nesses exemplos das Escolas B e F, se os alunos sentem prazer nas atividades executadas, sua aprendizagem será efetiva.

Se os alunos gostam das atividades, eles ficarão mais envolvidos e isso pode aumentar seu desejo de continuar. Isso é muito positivo para a aprendizagem de línguas, pois se as crianças querem dar prosseguimento a uma atividade por algum tempo, isso lhes dará mais exposição a insumo de linguagem e mais chances de praticar essa língua. Eles também desenvolverão atitudes mais positivas com relação ao inglês já que eles o associarão a algo agradável e prazeroso. (MOON, 2000, p. 7)

O fato de ambas as professoras usarem a LI a maior parte do tempo, não provocou dificuldades e, quando alguma expressão que pudesse causar dúvida era dita, elas lançaram mão de gestos ou mesmo da língua portuguesa, sem perder o ritmo da atividade. Nos dois momentos ilustrados podemos ver o que Baker (2001) defende como a língua sendo usada como meio de instrução.

A LI também é utilizada em sala de aula para dar ordens, organizar o espaço, orientar na execução de uma tarefa etc, corroborando o que nos diz Philips (1993). O gerenciamento da sala de aula foi observado em muitos momentos nas diversas instituições visitadas.

Durante a escolha dos livros a professora dirige-se às crianças ou para dizer *sit down*, ou para oferecer água – *people, do you want to drink some water?*, ou para perguntar qual livro a criança escolheu

para levar – *R.*, *which one?*, *which one would you like?*, ou para orientá-los a por a sacola na mochila – *put in your backpack*. (anotações de diário, Escola B, 11.06.2010)

**T:**<sup>21</sup> *we are going to do- let me see:* ((começa a contar o número de bonecos que possui para o jogo)) *one, two, three, four groups... four groups... let's see one, two, three* ((ela conta quantos alunos há na sala)) *twenty ok four groups*

**Ss:** *twenty* ((alguns falam surpresos))

**T:** *one, two, three, four, five* ((contando alguns alunos da roda)) *here you are a group make a circle*

((Ela repete a mesma contagem para formar os outros três grupos. A professora, após a divisão dos grupos e a organização do material necessário, retoma as regras do jogo.))

**T:** *ok... listen to me... pay attention here now... remember... oh... here we have the shark... here we have group one* ((apontando para o grupo que está mais a frente da turma e colocando um boneco na lousa que representará este grupo)) *group two is R's group* ((coloca outro boneco na lousa)) *ok group two?... group three is RO's group* ((coloca outro boneco na lousa)) *group four is G's group ok?* ((coloca outro boneco na lousa)).

((A professora checa se toda a turma entendeu a que grupo pertence))

**T:** *raise your hands group one... group two... group three... group four... very good.* (anotações de diário, Escola D, 21.06.2010)

A professora avisa que farão uma atividade e dá as instruções

**T:**<sup>22</sup> *number one cut. number two build a dinosaur. number three glue. number four color*

**N:** *number five?*

**T:** *play*

**N:** *number six?*

**T:** *I don't know @@@* (anotações de diário, Escola F, 24.05.2010)

**T:**<sup>23</sup> Hoje, invés de eu ler a história, *instead of reading the story, reading the book, we will watch a film. ok. we will watch a film. all right?*

**S1:** o que que tu ta dizendo?

**S2:** a gente vai escutar a história da velha

**T:** isso XXX *the old lady story. so we will watch a film. it's very short, ta. very, very short. after we watch the movie, depois que a gente assitir, after we watch the movie, we will come back to the room, ok, and we will color the animals.* ((algumas crianças vibram)) *the fly, the spider, the bird, the cat, the dog, the cow and the horse. ok? we will color orange, yellow, in blue, in green, and black. we will color the animals.* (anotações de diário, Escola C, 17.09.2010)

Nos exemplos das Escolas B, F e C, vemos a professora usar um vocabulário mais simplificado para dar as instruções aos alunos. Na Escola B, a professora faz perguntas que aparecem sempre que o momento do livro acontece: *which one?*; *which one did you choose?* e assim por diante. Na Escola F, a professora ordena as

<sup>21</sup> Nesta sequência, T representa a professora e Ss representa os alunos.

<sup>22</sup> Nesta sequência, T representa a professora e N uma das alunas.

<sup>23</sup> Nesta sequência, T representa a professora e S são os alunos.

atividades por números e utiliza comandos simples (*cut, build a dinosaur, color*), facilitando o entendimento das crianças. Na Escola C, a professora lista os animais e exemplifica as cores que podem usar. A agitação e o sorriso das crianças evidenciaram que elas haviam entendido o que era pra ser feito.

Já na Escola D, vemos a repetição como sendo o principal recurso da professora para se fazer entender. Ao checar quem pertencia a tal grupo, verificou que todos tinham entendido onde deveriam ficar.

Já que a professora é o modelo de língua que é oferecido na aula de LI, se ela a usa nos mais diversos contextos e com as mais variadas funções, é possível que os alunos também se apropriem desse conhecimento. Com a instrução sendo feita na língua alvo, os jovens aprendizes também se autorizam a, de certa forma, imitar a professora. Notei alguns momentos interessantes durante as observações nas escolas.

Na Escola D (anotações de diário, 21.06.2010), ao terminar uma atividade, a professora pediu que fizessem a roda novamente. Todos se movimentaram para voltar ao lugar de origem. Um dos alunos ainda havia ficado no meio da sala de aula. Duas alunas chamaram a atenção desse aluno, olhando fixamente e falando de forma enfática: *circle, please*. Ele não atendeu e elas, mais uma vez, falaram fortemente: *circle, please*. E mais uma vez. Até que o colega, enfim, atende à solicitação das meninas. Achei muito interessante essa atitude das crianças, se apropriando da língua inglesa para dar uma ordem a outro colega. Elas mostram que a língua tem função: ela serve para comunicar, pedir ou ordenar algo.

Na Escola F, situação semelhante ocorreu. Ao cortar a folha onde seriam grampeadas as páginas do livro, B., uma das alunas recortou num lugar onde não deveria. A professora mostra o lugar correto. J., que está ao lado de B., lhe explica: “eu te falei, oh, *black, black, black* (mostrando a linha preta onde deveria recortar), *cut, cut cut!*” (anotações de diário, Escola F, 26.05.2010).

Cabe ao professor, também, estimular para que o aluno utilize a língua inglesa. Na Escola D, por exemplo, ao entregar os livros de atividade para a turma, vários alunos haviam faltado e, quando a professora chamava algum nome ausente, havia um coro dizendo “não veio”. A professora, então, combina que se ela chamar alguém que não está na sala eles devem dizer *not here*, ao passo que, se o aluno estiver presente, dirão *here* e pegarão seu livro. Toda turma se divertiu muito com isso.

Tanto nas manifestações espontâneas, quanto ao serem orientados pela professora, os alunos estão se apropriando da língua alvo usando *chunks*, expressões que podem ser apenas uma palavra, mas que são tomadas como partes do discurso com significado. De acordo com Moon (2000, p. 6), ao ensinar às crianças essas

*chunks*, o professor permite que elas tomem parte em conversas, permitindo uma maior prática da língua. “O uso de canções, rimas, poemas, dramatizações e rotinas de sala de aula ajudam a oferecer às crianças acesso a pedaços prontos de linguagem de forma que possam começar a se comunicar” (op. cit.).

Na Escola G, todos os momentos são marcados por canções: canta-se para dizer oi, para dizer quem é o ajudante do dia, para dizer como está o tempo, para dizer que dia da semana é, para mostrar que é hora da roda, para apresentar o saco misterioso e para dar adeus finalizando a aula. Na primeira aula que assisti nessa escola, ao entoar a canção de adeus que dizia, em seu verso final, “*I am so very sad/To say goodbye to you*”, uma das alunas virou-se na minha direção e fez uma expressão de choro dizendo “é porque a gente vai embora” (anotações de diário, Escola G, 17.08.2010). Notei que ela, bem como toda turma, havia entendido o que a música dizia e deu sentido a essa letra, corroborando o que nos diz Moon (2000), citada acima, sobre o uso de canções em sala de aula.

Na Escola C, presenciei a professora brincando com os alunos após eles terminarem a atividade. Havia sobrado tempo da sua aula e, numa sugestão das próprias crianças, elas se dirigiram ao pátio interno da sala e jogaram dança das cadeiras e *Mr. Crocodile*. Na primeira brincadeira, a professora cantava canções infantis, em inglês, à medida que os alunos corriam ao redor das cadeiras. Na segunda, um aluno era escolhido como o crocodilo que devia pegar os colegas que não tivessem uma cor indicada por ele próprio.

A professora estimulava para que eles dissessem algumas palavras conhecidas em inglês, principalmente na segunda brincadeira, que lidava com cores, um vocabulário que as crianças dominam. Notei, porém, que não havia pressão por parte da professora para que as crianças produzissem na língua-alvo. O objetivo da professora era, realmente, a brincadeira e sua interação com os alunos, que foi o tempo todo em inglês. Schnack e colaboradores (2009, p. 83) apoia a atitude desta professora.

Brincar com as crianças, sem necessariamente esperar delas, a todo o instante, uma palavra em Língua Inglesa que preencha a lacuna, pode ser tão ou mais instrutivo em termos de processo de socialização da linguagem do que uma aula em que cada criança responde a perguntas isoladas sobre cores, por exemplo. Se esse brincar pode ser em língua inglesa? Por que não.

Dessa forma, tendo em vista que a linguagem oral é o meio de comunicação que a professora tem disponível para interagir com alunos jovens, a língua inglesa precisa fazer parte desses momentos. Nesses contextos, em que a língua está em sua forma autêntica e produz significados, o professor é aquele que fornece, que é a fonte

dessa língua. O aluno, por sua vez, reconhece essa como sendo um outro veículo para comunicação e produz dentro de sua capacidade.

#### 4.1.2. UMA MISTURA DE INGLÊS E PORTUGUÊS

Ao longo das observações das aulas, como já afirmei na introdução deste capítulo, várias abordagens da língua inglesa foram observadas. Uma bastante recorrente e que, certamente, foi a responsável pelo preconceito que se instaurou com relação ao ensino de inglês para crianças, é o uso de palavras soltas da língua alvo dentro de frases da língua portuguesa. Por muito tempo se pensou que ensinar vocabulário aos jovens aprendizes era o suficiente. Contudo, como afirma o próprio RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 120), a linguagem não é constituída de lista de palavras ou sentenças. Nesse contexto, a proficiência do professor não era levada em conta, já que apresentar os nomes das cores, dos animais e dos membros da família bastava. E essa concepção produz ecos até hoje.

Na Escola A, observei essa prática. Como afirmei na seção anterior, antes de entrar em sala de aula nessa instituição, notei que a professora tinha uma grande preocupação com o ensino das “palavrinhas” (excerto de entrevista, 11.08.2010). Ao entrar em sala, a primeira atividade que ela fazia com a turma era questionar-lhes o nome e a idade – o que não parecia ser uma aula enfatizada só pelo vocabulário.

Na sequência, no entanto, o estilo de aula e a concepção de ensino adotados ficaram mais caracterizados. A professora utilizava um método baseado na contação de histórias, usando vozes diferentes e muitos materiais concretos para chamar a atenção das crianças. E efetivamente conseguia. O que se pode questionar é o tipo de linguagem que é oferecida aos alunos. As aulas eram marcadas por frases como “o *slide* quebrou”, “me dá a *knife*, me dá o *fork*”, “esse meu *hair* não tá muito bom”, “tu empurra o *boat* pra dentro do *lake*”.

A seguir, um exemplo de uma contação feita pela professora da Escola A na qual o tópico é meios de transporte.

T:<sup>24</sup> o meu deus do céu, eu achei muito bom esse negócio de fazer esse passeio, sabe *daddy* ((muda a voz)) sim eu sei ((muda a voz)) eu só tô fazendo porque eu fui bem comportado, né, quando a gente foi ver os *planes* e os *bus* né ((muda a voz)) isso, eu disse que ia fazer um passeio com vocês (.) tem que se comportar pra fazer os passeios ((muda a voz)) pois é XXX uma coisinha ((muda a voz)) o que foi? ((muda a voz)) tem que caminhar de novo? ((muda a voz))

<sup>24</sup> Nesta sequência, T representa as falas da professora

não! ((muda a voz)) ah que bom ((muda a voz)) vamos ali esperar o *bus*

((Ela avisa que hoje é um novo ônibus; “um *bus* diferente do outro dia”; “esse *bus* é *yellow*”. Ela o coloca sobre a mesa e procura a parada de ônibus em meio a seus materiais; ela fala: “onde tá o *stop bus*?”. Ela prossegue a história))

**T:** opa mas esse *bus* não é aquele *bus* que tinha no outro dia ((muda a voz)) tá, mas não é, mas é esse que eu vou pegar nós vamos pra outro lugar não estamos indo lá agora ver os *planes* ((muda a voz)) ah, esse é o outro *bus*. esse é o *big bus*. tô gostando desse. (anotações de diário, 09.06.2010)

O trecho citado acima ocorreu na terceira observação na Escola A, mas era algo que acontecia em todos os encontros. Na primeira aula observada, a professora retomava o dia das mães, contando uma história na qual o boneco Peter vai entregar um presente para sua mãe em um piquenique na praça. Ela utilizava miniaturas de um balanço, uma gangorra e um escorregador, os quais os alunos já conheciam de outras aulas. Ao retirar os objetos da caixa, a professora mostrou-me um gira-gira e afirmou que este não fazia parte do vocabulário dessa turma, somente do pré, pois *merry-go-round* é “uma palavra muito chata, complicada de dizer” (anotações de diário, 12.05.2010).

Ao final da aula, ela pediu que a turma levantasse e me mostrasse o que sabiam fazer, imitando os movimentos dos brinquedos da praça. O escorregador foi muito interessante, pois eles fingiam subir uma escada: *up-up-up-up*. A professora comandava: “olhem pra baixo”. Todos diziam: “que baixinho!” E continuavam: *up-up-up-up*. A professora comandava: “olhem pra baixo”. Todos diziam: “mais ou menos”. E continuavam: *up-up-up-up*. Todos diziam: “ai que alto!”. Subiam mais um pouco e ela dizia: “acabou”. A professora pediu que contassem para criar coragem e escorregar. Todos juntos contaram *one, two, three* e “escorregaram” na minha direção dizendo “*sliiiiide*”. Recebi-os dizendo: *oh my God, it was a big slide. It was so high. Very good*. Ao que um dos alunos olha a professora e pergunta: “Isso é inglês?” (anotações de diário, 12.05.2010).

A pergunta do aluno foi muito pertinente pois, ao longo das observações na Escola A, percebi que as crianças eram ensinadas por meio de uma língua que pouco se parecia com o inglês. Ao ouvir uma pessoa falando com eles numa linguagem estranha, questionar se aquilo era inglês fazia todo sentido. O tipo de discurso encontrado nessas aulas é muito parecido com os achados de Pires (2001) em sua dissertação de mestrado. Ela alerta para o fato de que, ao se ensinar frases com regência da língua portuguesa recheadas de vocábulos da língua inglesa, corre-se o risco de se oferecer um desserviço ao aprendizado da língua adicional.

Pode-se observar abordagem semelhante na Escola E. Na primeira aula observada, o tópico era membros da família e a professora questionava uma das alunas: “tu é o *baby* do teu *father*?” Outra aluna respondia: “eu sou o *baby* da minha mãe” (anotações de diário, 10.07.2010). Na terceira aula observada, a professora dirigiu-se a uma aluna e pediu: “L. senta lá. Escolhe a *table* que tu vai sentar, a *chair* que tu quer” (anotações de diário, 24.07.2010). Essa linguagem era imitada pelas alunas durante as aulas. A professora, na mesma aula, em determinado momento disse: “vamos pegar os *books*. Pega lá teu *book R*”. Ao que a aluna perguntava: “a gente abre o *book*?” (anotações de diário, 24.07.2010).

Na Escola G há uma grande ênfase para a aquisição de vocabulário. As aulas são baseadas em repetição de um determinado montante de palavras que é representado por fantoches e materiais concretos, escondidos em um saco de tecido denominado *mystery bag*. Dessa forma, o que é retirado do saco é falado em inglês, o restante da frase é falado em português. A professora também utiliza essa mistura de línguas em outros momentos da aula.

Na primeira observação, a professora da Escola G está tirando fotos da turma e avisa: “depois vocês vão receber lá na *house* de vocês. A *picture*. As *mommies* e os *daddies* vão receber” (anotações de diário, 17.08.2020). Na mesma aula, enquanto está na roda de novidades apresentando os materiais que serão explorados, ela chama a atenção da aluna que está ao seu lado: “tem uma *hand* dentro da minha *boot*” (anotações de diário, 17.08.2020).

Ao dar a instrução para a atividade, a professora faz a mesma mistura de línguas.

**T:**<sup>25</sup> now *look look look... look and listen...* nós vimos ó *orange juice, milk, apple, bread, pop corn, banana, bread, coke, ice-cream e spaghetti* ((enquanto fala, aponta para os objetos que estão no chão)) ou são coisas que a gente ó nham *eat* ou são coisas que a gente glub glub glub *drink* ok? na folhinha que a *teacher* vai dar hoje vocês só vão fazer *color, color, color, color, color, color, color* no que vocês ó *like* ((mostra o dedão para cima, em sinal de positivo)) por exemplo *i like ice-cream* então eu vou lá fazer *color* no *ice-cream*.

**S1:** o que a gente ama a gente colore

**T:** mas supor que a *teacher* não gosta de *egg*

**S2:** ai nem eu

**T:** *i don't like egg...* então eu não vou fazer *color* no *egg* que ta na folha da *teacher*

**S3:** o *teacher...* mas o *egg* não tem cor mesmo

**T:** é que o *egg* que ta ali na da *teacher* ele já ta abertinho então tem a *color yellow* dentro né

**S4:** então se gosta da pra fazer de *yellow*?

**T:** *yeah* (anotações de diário, Escola G, 17.08.2010)

<sup>25</sup> Nesta sequência, T representa a professora e S são os alunos.

Ao dar as instruções, a professora lançava mão de gestos e dos objetos que faziam parte da aula. No entanto, a partir do contexto observado, acredito que se ela tivesse dado todas as instruções em inglês, uma vez que esta turma está acostumada com o comando *color*, por exemplo, não haveria dúvidas por parte dos alunos. Também é importante notar que os aprendizes reproduzem o tipo de linguagem usada pela professora. Sendo assim: será que esses alunos também não fariam a mesma questão de “isso é inglês?” ao serem expostos a enunciados autênticos da língua inglesa?

É, obviamente, insustentável e completamente superada a concepção de que aprender línguas é aprender listas de palavras – ainda que não se possa aprender uma língua sem adquirir seu vocabulário! No mínimo, então, o problema está em tratar a aprendizagem das palavras como condição preliminar (inclusive temporalmente) para a aprendizagem de outros aspectos da língua. (ZILLES, 2006)

Concordamos totalmente com a assertiva de Zilles (2006) pois, pelo que pude perceber nas observações dessas três escolas, esse tipo de abordagem não favorece o ensino da língua. As crianças, sem dúvida alguma, estavam se divertindo mas, certamente, não estavam efetivamente aprendendo inglês. A mesma autora questiona: “Que imagem de si, do outro, da língua e dos objetivos daquela interação com os professores as crianças podem fazer nas aulas de língua estrangeira que foram antes descritas?” (idem). Não se pode, efetivamente, afirmar o resultado de tudo isso, mas pode-se inferir a destinação de tal conhecimento. É bem provável que esses aprendizes, expostos a esse insumo apresentado acima, acabem por não conseguir uma proficiência desejável na língua que estão estudando. Pois, como dizem Perissé e colaboradores (2002), há uma grande diferença entre ser competente na comunicação em uma outra língua e saber dizer coisas nessa mesma língua. Parece que essas crianças vão se inserir nesse último e ineficiente conceito.

#### **4.1.3. QUANDO A PROFESSORA PERDE OPORTUNIDADES DE FALAR EM INGLÊS**

Também se pode notar, nessas observações, que algumas professoras perdiam valiosas oportunidades de usar a língua inglesa em sala de aula. Por vezes,

ficavam em silêncio durante longos minutos, não aproveitando, muitas vezes, o pouco tempo que tinham de interação com os alunos. Em outros momentos, usavam o português para dar alguma ordem ou para dar uma instrução de rotina, que as crianças poderiam entender se fosse feita em inglês.

Na Escola B, um dos momentos observados foi a hora do lanche. Segundo a professora, na entrevista concedida, é importante usar todo e qualquer momento para a aprendizagem da língua. A hora do lanche, de acordo com a professora da Escola B, é uma excelente oportunidade para praticar comandos como, por exemplo, dizer “*more, please*” quando o aluno quer repetir sua refeição. Porém, na observação realizada, esse momento foi pouco explorado.

Na primeira observação na Escola B, logo após a roda de chamada, a professora de inglês serviria o lanche para os alunos. A refeição é preparada na escola e estava numa bandeja no centro da mesa: uma jarra, alguns copos, um pote fechado com tampa, uma pequena tigela com geleia e uma faca. A professora verificou o que havia na jarra e disse: “*let’s see. Hmmm coffee. Coffee and milk. Leite com café*”. Nesse momento, ela saiu rapidamente da sala e falou alguma coisa com a gerente da escola. Ao retornar, abriu o pote e disse: “*hmm bread*”. Ao dirigir o olhar para a tigela disse: “*jam. Grapes. Geleia de uva*”. A professora pegou algumas fatias de pão e começou a passar geleia para distribuir às crianças. Ao executar tal atividade, a professora o fazia em silêncio. Ao entregar os pães, a professora oferecia a tampa da tigela com algumas fatias e falava o nome do aluno. Ela não fazia qualquer interação com as crianças, nesse momento, perguntando *would you like?* ou *do you want some bread?*. Acho que ela perdeu uma excelente oportunidade de interagir com eles num momento diferenciado de aprendizagem. Após entregar os pães, procedeu à entrega dos copos com café. Serviu-os no mesmo silêncio. Ao entregar os copos, somente para alguns alunos, ela perguntava “*would you like, yes or no?*” mas a regra era somente chamar o nome do aluno. Quando os alunos pediam repetição, ela incentivava-os a dizer *more, please*. Para alguns ela dizia *more bread?* ou *more coffee?* mas havia duas coisas preponderantes nesse momento: o silêncio da professora ou intervenções em português, até mesmo ao oferecer um alimento ou para pedir que um aluno sentasse corretamente (anotações de diário, Escola B, 24.05.2010).

Em uma outra situação, a professora está terminando uma atividade de colagem de conchas do mar num cd. Como ela precisava usar a cola quente, a execução da atividade foi bastante longa e teve pouca participação dos alunos. Ao final da aula, a professora titular demorava a chegar e a professora de inglês precisou ficar alguns minutos a mais em sala. Uma das alunas então sugere que cantem uma

música enquanto esperam pela professora. A professora de inglês diz que não: “*it’s not music time today*”. A criança sugere a canção “cabeça, ombro, perna e pé”. A professora diz que amanhã podem cantar “*head, shoulder, knees and toes*”. Uma das crianças começa a entoar a canção em português e a professora pede que seja em inglês, mas não oferece nenhum auxílio. Ao invés de cantar a música, a professora prefere oferecer água às crianças (anotações de diário, 11.06.2010).

Nessa aula na Escola B, algo me chamou particularmente a atenção. A atividade que os alunos estavam fazendo, de colar conchas num cd pintando indicando um mar e um dia ensolarado, estava relacionada ao trava-língua *she sells seashells on the seashore*. Tal informação me foi dada pela professora quando já estávamos no corredor, no momento em que me despedia dela. Não houve qualquer situação para usar a tal rima com as crianças, mesmo ela tendo tempo disponível. Como já relatado, ela preferiu servir água às crianças – o que fez, é necessário apontar, em português.

Na Escola D, o que me chamava a atenção é que a professora usava a língua inglesa na maior parte do tempo da sua comunicação com os alunos. Porém, em diversas oportunidades, ela solicitava a tradução dos alunos para elementos bastante simples, inclusive quando utilizava recursos visuais. Na primeira observação nesta escola, isso já ficou bem claro. A professora está na roda de novidades e uma aluna quer mostrar para ela e para os colegas alguns desenhos que fez.

**T:**<sup>26</sup> *oh my god. a ca:r. look. a race car. a race car number seven (.) planets. look the planet (.) it’s a bus? no? ((a aluna fala algo em seu ouvido para explicar o desenho)) the fireman. Uouououo. what’s this in portuguese?*

**Ss:** bombeiro

**T:** *very good.fireman. (.) a rocket shhhhh*

**Ss:** foguete

**T:** *yes, a rocket, very good. what’s this? a toucan? a bird?*

**B:** XXX

**T:** *ah it’s a bird. oh. a bird.*

**S:** tucano-tucano

**T:** *a toucan? is it a toucan B.? a toucan?*

**B:** ahã (anotações de diário, 21.06.2010)

Talvez possamos questionar: qual é a língua alvo nesta instrução? O objetivo não é que as crianças possam usar a língua inglesa? Conforme afirma Moon (2000, p. 67), ao usar a LM para expressar que entenderam o que a professora de inglês está dizendo ou para comentar algo relativo à aula é válido, uma vez que eles não possuem inglês suficiente para interagir somente nessa língua. Porém, pedir que elas traduzam para o português o que está sendo dito em inglês, parece contraproducente.

<sup>26</sup> Nesta sequência, T representa a professora, S representa um aluno, Ss representa vários alunos e B é a aluna que mostrava seus desenhos.

As crianças precisam ter oportunidades de se expressar em LI pois, nesse caso, são somente quarenta e cinco minutos de aula.

Em um outro momento, a professora da Escola D quer falar com os alunos sobre seu animal favorito.

**T:**<sup>27</sup> *oh, listen to me, listen. my favorite animal- teacher A's favorite animal is the dog. i love dogs. yes. i love dogs. my favorite animal. what's favorite animal in portuguese?*

**S1:** o meu é cachorro

**T:** *what's favorite animal in portuguese?*

**Ss:** cachorro

**T:** *no, favorite animal.*

**Ss:** animal ((falando em português))

**T:** animal ((falando em português))

**S2:** de estimação

**T:** *isso mesmo. animal de estimação favorito. o da teacher é o cachorro ok? (anotações de diário, 07.07.2010)*

O fato de os alunos terem respondido “cachorro” quando ela perguntou “o que é animal favorito em português?” mostra que eles haviam compreendido o enunciado primeiro, de que o animal favorito da professora era o cachorro. Não havia necessidade da tradução. A professora da Escola D, em sua entrevista, afirma que as crianças, ao se sentirem à vontade com a língua adicional, não questionam traduções. Elas tomam aquilo de forma espontânea e sem preconceitos. No entanto, ela solicita dos alunos essa habilidade da tradução.

Na sequência dessa aula, aconteceu mais um dado interessante. Após a introdução do assunto, relatada acima, a professora interrompe a aula e pede para ligar o ventilador. Dessa forma, ela retoma o que estava falando, usando os adultos que estavam na sala como seus interlocutores.

**T:**<sup>28</sup> *guys, listen to me. my favorite animal- my favorite animal is the dog. L., what's your favorite animal? ((L é o auxiliar da turma; ele está na sala))*

**L:** *the dog*

**T:** *a dog! E., what's your favorite animal? ((E é a professora titular da turma que também está na sala))*

**E:** *a bird*

**T:** *a bird! J., what's your favorite animal? ((J é a pesquisadora que está na sala))*

**J:** *fish*

**T:** *fish, very good. what's your favorite animal? ((a professora pergunta a um dos alunos))*

*Não ouço o que ele fala mas a professora repete “a dog”. (anotações de diário, 07.07.2010)*

<sup>27</sup> Nesta sequência, T representa a professora, Ss representa vários alunos e S é um aluno individualmente.

<sup>28</sup> Nesta sequência, T representa a professora de inglês, L E e J são os adultos presentes na sala.

A professora não utilizou o recurso da tradução, buscou uma estrutura única e um vocabulário simplificado – que também foi utilizado pelos adultos presentes – e foi efetivamente entendida pelos alunos. Enquanto a professora perguntava *what's your favorite animal?* para o restante da turma, uma aluna, que estava ao meu lado, se aproxima e diz, sorridente, que seu animal favorito também é o peixe. Percebo que o entendimento do que estava sendo dito foi, realmente, efetivo.

Na aula de língua adicional para jovens aprendizes é necessário que o professor tenha a sensibilidade de dar às crianças ferramentas para avançar em seus conhecimentos. Quando um aluno se apropria do vocabulário da língua alvo, de alguma expressão ou da sonoridade dessa língua, o professor tem que estar atento para valorizar esse conhecimento e perceber que pode ir além, um pequeno passo além. Não subestimar as crianças, por eles terem pouca idade, é condição essencial para o sucesso da aprendizagem, não só de línguas, mas de qualquer área do conhecimento.

Um exemplo que presenciei na Escola E me pareceu particularmente interessante. A professora está explorando uma figura do livro, a qual os alunos precisam colorir. Ela está sentada ao lado de uma das alunas que é sua interlocutora.

**T**<sup>29</sup>: o que nós temos aqui... quem é essa?

**S**: *mother*

**T**: é a *mother*, muito bem... *and who is this?* ((apontando para o bebê))

**S**: *baby*

**T**: *this is the baby... and who is this?* ((apontando para o pai))

**S**: *father*

**T**: *this is the father... well done!*

((Na outra extremidade da figura, há três chapéus: um corresponde ao bebê, outro corresponde à mãe e outro corresponde ao pai. Quando aponta para o chapéu, as crianças não sabem.))

**T**: e o que é isso aqui?

**S**: o chapéu deles

**T**: como que é chapéu mesmo?

**S**: não sei

**T**: *hat*

**S**: ((A aluna aponta cada um dos chapéus)) *hat, hat, hat*

**T**: então isso aqui ó... *mother's hat, this is the baby's hat and father's hat* ((apontando para cada um dos chapéus)). chapéu da mamãe, *mother's hat* ((aponta para o chapéu da mãe)); chapéu do bebê, *baby's hat* ((aponta para o chapéu do bebê)); e o chapéu do papai, ((aponta para o chapéu do pai)) *father's-*

**S**: *-hat*

**T**: *hat. well done* (anotações de diário, 10.06.2010)

Nesse relato, a criança mostra claramente que havia entendido o vocábulo *hat* ao apontar para os três chapéus da figura. A professora, porém, talvez em um movimento para ter certeza de que a aluna iria entender a ordem da atividade que ela

<sup>29</sup> Nesta sequência, T representa a professora e S a aluna.

daria logo em seguida (colorir os chapéus) optou por traduzir o conteúdo que estava sendo dito.

Levando em consideração o que vimos afirmando, de que o momento da aula é a situação em que os jovens aprendizes vão ter contato com a língua inglesa, é imprescindível que o professor utilize esse tempo para usar essa língua. O professor deve ter consciência de que ele, em uma situação de aprendizagem de língua adicional, é, possivelmente, a única fonte da língua alvo para seus alunos (MOON, 2000, p. 67). Essa mesma autora atenta para o fato de que, na instrução para crianças, “ambas as línguas são recursos” (idem) que podem ser utilizados pelo professor. No entanto, o alvo do processo de ensino/aprendizagem é a LI. Moon sugere que a professora aceite as respostas das crianças na LM e que as parafraseie em inglês, a fim de dar-lhes confiança de que também podem produzir. Afinal, o objetivo do professor deve ser que o aluno possa se expressar na língua que está sendo instruído.

#### **4.1.4. A LINGUAGEM TAMBÉM É CERCEADORA**

Quando se trata de trabalhar com linguagem, é necessário ter em mente que ela deve ser libertadora. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987). O falante, ou o aluno, no nosso caso de sala de aula, precisa ser levado a apropriar-se dessa língua de forma que possa se expressar de diferentes maneiras. Cabe ao professor oferecer essas situações. Porém, me chamou a atenção que nem sempre a opinião do aluno ou sua tomada espontânea da resposta era levada em consideração.

Na Escola B, houve uma situação que ilustra essa problemática. Ao avaliar o trabalho com as conchas do mar, a professora de inglês questiona o que os alunos acharam da atividade. Ela pergunta:

*Did you like it? Gostaram de fazer? Yes? ((ela mostra o polegar para cima)) No? ((ela mostra o polegar para baixo)) So-so? ((ela balança a mão aberta no ar))* (anotações de diário, 11.06.2010).

As crianças, acompanhando os gestos da professora, se posicionam mostrando polegares para cima. Uma das alunas faz o sinal de *so-so*. A professora então, em tom sério, diz que vai tomar o trabalho daquele que não gostou de fazê-lo. Imediatamente, a criança mostra seu polegar para cima.

Os adeptos do ensino de língua estrangeira “quanto antes melhor” devem atentar-se ao fato de que somente “antes” não é suficiente para ser melhor. É necessário que seja “antes e com qualidade” para que realmente tenha um efeito

sobre aprender uma língua mais tarde. Tolher a expressão dos jovens aprendizes, bem como zombar de suas tentativas, não é atitude do bom professor para crianças. Freire (1996, p. 107) chama a atenção para isso:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.

Na Escola A (anotações de diário, 02.06.2010), um dos alunos, ao cumprimentar a professora no início da aula, conta-lhe que no dia seguinte estaria de aniversário e faria seis anos. Ao questionar suas idades, atividade que a professora de inglês fazia todos os encontros, o menino respondeu: “*I’m six*”. A professora repreende-o, chamando-o de mentiroso, e ordena que ele repita sua frase dizendo “*I’m five*”. Notei uma certa decepção no rosto da criança que oferecia uma resposta tão pronta e espontânea, certamente ensaiada por ele.

Na mesma aula, a professora da Escola A desenvolve uma atividade: os alunos precisam colorir os talheres desenhados em uma folha. Havia um combinado, cada aluno iria colorir usando cores não repetidas.

**T<sup>30</sup>:** agora, cada um vai pintar uma cor, vamos começar pela *knife* (.)  
 XXX em cima aí, primeiro do *knife*. onde tá o *knife*? isso é *knife*? (.)  
 depois em cima do *fork*, e depois a *spoon*.  
 ((A professora coloca vários saquinhos com giz de cera sobre a mesa. Cada saco tem uma cor diferente de giz. À medida que vai retirando os saquinhos fala as cores em inglês.))  
**T:** vamos começar pela XXX pede uma cor. vamos começar pelo *knife*. pede uma cor. vai lá  
**S1:** *green*  
**T:** *green*  
**S2:** aqui é a faca né? ((dirigindo-se à colega))  
 ((a professora alcança um giz verde para a aluna))  
**T:** ((dirige-se ao aluno)) uma cor, não pode ser mais *green*  
**S2:** eu sei (.) cinza  
**T:** ah eu não sei o que que é cinza não conheço essa cor. pede outra cor se tu não sabe dizer o cinza, troca a cor  
**S2:** *blue*  
**T:** *blue*  
**S1:** ((dirigindo-se ao colega)) cinza é *gray*  
**T:** oh ((entrega o giz azul ao menino)) era *gray*:y  
**S1:** era *gray* (anotações de diário, 02.06.2010)

Reforço a opinião de que um bom professor de crianças deve ter muita sensibilidade em seu fazer. Ele é um profissional que deve ter habilidade para o trato com jovens aprendizes, não há como negar. Ter conhecimento das necessidades

<sup>30</sup> Nesta sequência, T refere-se à professora e S são os alunos.

desses alunos e saber valorizar seus saberes para que eles progredam em suas conquistas é fundamental. É o que Philips (1993, p. 2) assevera.

Professores de jovens aprendizes necessitam ter habilidades especiais, muitas das quais pouco tem a ver com a língua, que se torna um derivado das atividades de aprendizagem ao invés de ser a peça central. Auxiliar a criança a aprender e desenvolver-se se torna mais importante do que simplesmente ensinar a língua.

É sabido que, em uma sala de aula de EI, o professor tem importante papel no que diz respeito às relações pessoais, uma vez que crianças pequenas desenvolvem-se de maneira positiva quando possuem vínculo afetivo forte com quem está lhes ensinando. Por isso, as escolhas dos professores são cruciais e delas vão depender o bom andamento das aulas e a efetiva aprendizagem dos alunos. Moon (2000, p. 16) atenta para esse fato ao comentar atitudes com relação à aprendizagem de LI.

As crianças mais jovens tendem a ser influenciadas por seus sentimentos pelas suas professoras, pela atmosfera de aprendizagem da sala de aula em geral, pelos métodos usados e pelas opiniões de seus pais. Duas das principais razões para que os alunos gostem de inglês parecem ser a **professora e os métodos de ensino**. Isso sugere que o seu papel como professora é muito importante na seleção correta dos materiais, no planejamento de atividades interessantes e na criação de um ambiente positivo de aprendizagem. (grifos no original)

O RCNEI também corrobora a importância das atitudes do professor para o sucesso da aprendizagem.

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 30)

Venho de uma geração que menosprezava quem trabalhava com os jovens alunos. O professor de inglês da EI era um profissional tomado como quem não tinha total fluência na língua; sabia falar umas palavrinhas e estava habilitado ao trabalho em sala de aula. Era também tomado como um quebra-galho, uma experiência como professor até chegar ao ensino de adultos. Hoje isso não serve mais!

Por isso, o que foi observado na Escola A é preocupante. Ao apresentar os meios de transporte em sua contação de histórias, a professora da Escola A enfatiza aos alunos a pronúncia da palavra trem<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Em /trein/ o som /r/ é a vibrante múltipla alveolar presente nas palavras, em espanhol, *rato* e *perro*. Em /tuein/ som /ɹ/ é a aproximante alveolar presente na palavra *red* em inglês.

Na contação de história feita pela professora, a personagem diz que a palavra trem em inglês é muito fácil de dizer. É /trein/. Ela pede para que todos os alunos repitam /trein/. O objeto, então, passa nas mãos dos alunos. Enquanto o objeto é passado pela roda, com o auxílio da professora, um aluno que está próximo a mim brinca de “enrolar a língua” dizendo /tuein/. Faz isso várias vezes. Ele chama a atenção de um colega que está ao seu lado e diz: podia ser /tuein/ né. A professora, inclusive, ri de sua pronúncia. O menino, após alguns segundos, chega à conclusão: mas é /trein/, não /tuein/. (anotações de diário, 09.06.2010)

Neste exemplo, o que chama a atenção foi o fato de a professora oferecer uma pronúncia que, segundo seu repertório, é muito fácil de dizer, pois é como no português e ignorar a tentativa do aluno de produzir um som diferente. Pesquisadores revelam o importante papel do professor de inglês não-nativo na aprendizagem da língua adicional (LLURDA, 2004; MAUM, 2002). Eles atentam para o fato de que o profissional que tem uma experiência de aprendiz de uma língua adicional consegue se aproximar de seu aluno pois também passou pelas mesmas dificuldades e hipóteses de quem está aprendendo.

A questão do sotaque da professora é, aqui, um fator secundário já que ele é inerente a qualquer falante. Nativos de inglês, nascidos nos Estados Unidos, possuem sotaque; nativos de inglês, nascidos no Reino Unido, possuem sotaque; nativos de inglês, nascidos na Índia, possuem sotaque. Entretanto, esses últimos falantes nativos não são valorizados, pois não pertencem ao círculo interno, como afirma Kachru (1985, apud MAUM, 2002).

O que está sendo levantado é quanto à valoração do conhecimento do aluno, mesmo ele sendo tão jovem quanto os sujeitos desta pesquisa. De nada adianta iniciar o aprendizado de uma língua em tenra idade se o que vai ser aprendido não está sendo valorizado.

## 4.2. LETRAMENTO

Inicialmente, ao analisar a promoção do letramento nas aulas de LI na EI, é importante lançarmos um olhar sobre a sala de aula que as crianças frequentam. Hudelson (1994, apud BAKER, 2001, p. 343) atenta para o fato, primeiramente, de que

deva ser criado um ambiente letrado, que valorize materiais escritos e que esses estejam ao alcance das crianças.

Nas Escolas A, B, C, D e G, a professora de inglês deslocava-se até as salas de aula das crianças para seus encontros. Nas escolas A, C, D e G havia vários materiais escritos espalhados pela sala; havia os nomes dos alunos para identificar o lugar de seus materiais; as produções das crianças podiam ser vistas por todas as paredes; livros da biblioteca estavam ao alcance de todos. No entanto, não havia qualquer indício de que, por ali, em algum momento da semana, havia aulas de inglês.

É necessário reafirmar que a Escola D, por ser uma escola bilíngue a partir do ensino fundamental, possui placas de identificação nas duas línguas – português e inglês – em todos os prédios, inclusive na educação infantil. Porém, no interior da sala de aula, a língua inglesa não circulava na sua forma escrita.

Na Escola B, o calendário era indicado com o nome do mês em português e inglês e havia uma pequena biblioteca com livros na língua adicional – chamada biblioteca itinerante – em uma estante, fora do alcance das crianças. Semanalmente, esses livros eram colocados à disposição dos alunos para que levassem para casa um título (o que discutiremos em seguida).

Nas Escolas E e F, que são escolas de idiomas, desde a secretaria, passando pelos corredores até as salas de aula, há cartazes e placas indicativas em inglês. Na Escola E, no entanto, como já descrito no capítulo 3.3.1, a sala de aula estava bastante mal arrumada e possuía cartazes feitos pelos alunos nas paredes. Não havia livros.

Já na Escola F, havia um ambiente muito acolhedor e promotor de letramento. A biblioteca era composta por muitos e variados livros, todos em inglês; nas paredes havia trabalhos feitos pelos alunos, identificados com seus nomes; cartazes relativos ao tema de estudo (dinossauros) ou sobre o alfabeto cobriam as paredes; as gavetas de brinquedos eram identificadas com escrita e com uma figura, facilitando a identificação por parte dos alunos; um mural contendo um calendário era explorado no momento inicial da sala, conforme descrito nessa anotação de diário. Na roda de conversa, a professora explorava, com os alunos, qual era o dia da semana, qual era o mês do ano, o dia do mês – que estavam escritos em cartões afixados no mural – e colocava numa tira em que se lia *today is*.

**T:**<sup>32</sup> *yes. today is the twenty fourth ((a ajudante retira o número vinte e quatro do calendário e coloca na tira *today is*)) ok N. let's read the calendar now?*

---

<sup>32</sup> Nesta sequência, T representa a professora, Ss representa todos os alunos juntos e N é uma das alunas da turma.

**Ss:** *to-day-is-monday-may-twenty-four*

**N:** *two thousand ten*

**T:** *two thousand ten*

((na sequência os alunos observam que estação do ano estamos e como está o tempo))

N. coloca os dois cartões nos espaços indicados. Na parte do tempo está escrito *it is* e o espaço para colocar o cartão correspondente. Ela passa o dedo por sobre as letras e lê *today is cloudy*. A professora logo lê novamente *it is cloudy*. (anotações de diário, Escola F, 24.05.2010)

Como afirma Soares (2009), corroborando o que vimos afirmando a respeito de criar uma sala de aula que valorize a escrita, as crianças precisam ser acolhidas “em um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático etc”.

Ainda na Escola F, havia um alfabeto completo na parede, sob o calendário e, em um dos murais, havia uma indicação de que as crianças estavam estudando a letra R e palavras que começavam com ela. No fim do primeiro dia de observação, as crianças produziram um mini-livro com palavras que começavam com R. Nodelman (2001, p. 236) pontua a importância desse tipo de livro, comumente usado na alfabetização nos Estados Unidos, para a aprendizagem das crianças.

Os livros de alfabeto devem ensinar a aparência das letras – como cada letra se apresenta. Eles devem ensinar os nomes dessas letras e sua sequência visual. Ou eles devem ensinar os sons das letras.

Porém, atenta para o fato de que esses livros, para serem efetivos, devem ser conduzidos por um adulto, a fim de fornecer pronúncia, entonação e leitura corretas.

No tocante à dimensão de leitura, Hudelson (1994, apud BAKER, 2001, p. 344) indica que o professor deve incluir a leitura diária de livros para os alunos. Na Escola F, nas duas aulas observadas, presenciei a professora contando histórias à turma. No primeiro dia, a professora mostrou vários dinossauros e relembrou com os alunos algumas características deles como o nome, a alimentação e o tamanho. Finalmente, ela mostrou o último dinossauro e disse que leriam um livro sobre o estegossauro. Ela leu o livro e usou o brinquedo para apontar algumas partes importantes faladas no texto (anotações de diário, Escola F, 24.05.2010).

O uso do brinquedo auxiliou a entender alguns tópicos falados no texto. Na outra aula, somente o brinquedo não foi suficiente para compreender algumas informações do livro. Por isso, a professora recorreu à tradução de um trecho.

Nessa aula, a professora retomou a roda e mostrou aos alunos o livro que seria explorado na aula: *Velociraptor*. Ela contou a história e toda a turma estava bastante interessada. Às vezes, me parecia que os alunos não compreendiam a linguagem, pois o livro continha bastante informação acerca do dinossauro, mas eles se

esforçavam e a professora procurava não traduzir o que estava escrito. Ela somente falou em português uma informação a respeito do peso aproximado do dinossauro. No livro, dizia que ele pesava mais ou menos como uma criança de três anos. A professora tentou explicar essa informação e os alunos acabaram não entendendo. Nesse momento, ela utiliza a língua portuguesa para esclarecer o que foi dito (anotações de diário, Escola F, 26.05.2010).

Esse trecho de aula ilustra o que Vygotsky fala sobre o processo de andamento e a zona de desenvolvimento proximal. A professora oferece aos alunos uma linguagem que está acima do seu nível de entendimento. Porém, é só através do oferecimento de desafios acima do que os aprendizes podem produzir é que se processa a aprendizagem. Rego (1995, p. 74) nos diz que “em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer”.

E, nesse contexto, se for para a boa compreensão por parte do aluno e para a manutenção do ritmo da aula, o uso da LM é bastante favorável. Moon (2000, p. 66) concorda com o que estamos expondo, como já mencionado anteriormente, uma vez que ambas as línguas são recursos que o professor e os alunos podem lançar mão.

Na mesma aula, uma das alunas traz um livro sobre dinossauros em português. Ela mostra para a professora ao chegar na sala e elas combinam de mostrá-lo durante a roda de novidades.

**T:**<sup>33</sup> oh B. *has something to show us today. a dinosaur book.*  
**B:** mas tem um probleminha-  
**T:** *yeah. she got this book when she was a baby.*  
**S:** quando ela tinha dois anos  
**B:** daí eu risquei  
**T:** *can you show us the book?*  
**B:** eu sei ler aqui ((passando o dedo sobre o título))  
 di(.)no(.)ssau(.)ros  
**N:** XXXX *the dinosaur.* deixa eu ler aqui ó ((toma o livro nas mãos e  
 passa o dedo pelo título)) the(.)di(.)no(.)saurs  
**T:** *actually it is written in portuguese.* oh N. N. N. ((passando o dedo  
 sobre o título)) o fabuloso mundo dos dinossauros  
 ((R. toma o livro nas mãos e também lê.))  
**R:** ((passando o dedo sobre o título)) o fabuloso mundo dos  
 dinossauros (anotações de diário, Escola F, 26.05.2010)

Algumas observações são necessárias de tecer quanto a este trecho. O fato de a aluna ter levado um livro para a sala de aula, mesmo sendo em português, revelou seu envolvimento no que estava sendo estudado, o que vai ao encontro da ideia de Hudelson (1994, apud BAKER, 2001, p. 343) quando nos diz que o letramento deve fazer parte de todas as áreas do conhecimento. Aqui, a aluna mostra, claramente, que

<sup>33</sup> Nesta sequência, T se refere à professora e B, S, N e R são alunos da turma.

sabe que é possível extrair significado de livros (HEATH, 2001). Não importa, nesta situação, em qual língua o livro se apresenta. O importante é que ele serve como fonte para aprendizagem.

Foi interessante ver as crianças dessa turma, mesmo ainda não alfabetizadas, lendo o título da história, passando o dedo sobre as letras. Isso é um conhecimento adquirido pela intervenção do adulto na contação de histórias, em casa ou na escola regular. O professor deve estar atento a isso, pois os alunos da EI podem não ser alfabetizados, mas podem ser letrados, como nos fala Melo (2007).

Alguém pode ser considerado letrado mesmo que não seja alfabetizado, na medida em que ao participar de contextos de letramento utiliza estratégias orais dos conhecimentos construídos sobre a língua que se escreve. Ou seja, mesmo sem saber ler e escrever conhece a estrutura da língua escrita.

Na sequência da aula, a professora toma o livro da aluna e mostra as figuras, tecendo alguns comentários sobre elas, em inglês. Como o texto era em português, ela preferiu descrever as ilustrações pois, assim, poderia explorar a língua alvo.

Na Escola C, o projeto desenvolvido pela professora enquanto eu estava assistindo a suas aulas consistia na leitura e na exploração da história *There was an old lady who swallowed a fly*<sup>34</sup>. A professora leu a história várias vezes em suas aulas, cantou a música e mostrou um vídeo. Após tantas investidas da professora, os alunos sabiam a ordem que os animais eram engolidos pela velha e se divertiam a cada contação.

Na Escola B, como já mencionado anteriormente, há uma biblioteca com livros em inglês e a professora explora-os uma vez por semana. Durante a escolha, a professora orientava os alunos a escolher um livro, anotava o título retirado pela criança e acondicionava-o numa sacola de tecido reciclável com a logomarca da escola onde se lia “Ler é tri legal”. A fim de que os alunos pudessem escolher livremente o livro que levariam, a professora colocou todos os exemplares disponíveis sobre a mesa na qual as crianças estavam. Elas exploravam o material; eram livros conhecidos por eles mas que ficavam fora de seu alcance nos outros dias da semana. Todos estavam muito entusiasmados. As crianças interagiam umas com as outras por intermédio dos livros: uma perguntava a outra sua figura favorita, outra contava a história para uma amiga, tudo feito em português, sem a intervenção da professora. Os livros eram bem variados: havia livros com figuras e a palavra ao lado; havia contos clássicos, como “Os Três Porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho”; livros com

---

<sup>34</sup> É um livro de literatura infantil de Simms Taback.

texturas; dicionários ilustrados. O acervo havia sido comprado pelas famílias, como parte da lista de materiais.

Quase no fim da aula, a professora mostrou dois livros e a turma ficou encantada com “*The Tale of Peter Rabbit*”<sup>35</sup>. Ela fez uma rápida votação mas somente um aluno havia votado no outro título por isso ela leu o livro do *Peter*. As crianças estavam bem atentas à história. A professora contava tudo em inglês e, pelas intervenções dos alunos, eles estavam entendendo todo o conteúdo. O fato de a professora ter lido uma história já conhecida pelos alunos, um conto tradicional, facilitou a compreensão. Nessa aula, a professora não terminou a contação da história, pois seu momento havia se encerrado.

Hudelson (1994, apud BAKER, 2001, p. 343) atenta para o fato de que é importante incentivar que os alunos escolham suas próprias leituras, fazendo dessa atividade um prazer na sua rotina. Tal tarefa também é encorajada pelo RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 135) ao afirmar que “deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado”.

De acordo com Soares (2009),

a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita.

Na Escola F, os alunos levam livros para ler com seus pais e, ao retornar o título para a biblioteca, recebem um adesivo para colocar num quadro de incentivo.

Com relação à escrita, pude verificar tarefas que a envolviam em três escolas. Na Escola D, a professora escreve a ordem da atividade no quadro e pede que os alunos copiem. Ela dá as instruções para a atividade e escreve no quadro *My favorite animal Name*. Ela diz que todos devem copiar o enunciado na folha e desenhar seu animal favorito.

Na Escola F, a professora explorava uma atividade feita na aula anterior, na qual os alunos escreveram algumas informações a seu respeito. É um dinossauro em que havia informações sobre cada um dos alunos. Nele, escreveram seu nome (ex: Janaínasaurus), pintaram o mês de seu aniversário, quantos irmãos e irmãs tinham e sua idade. A professora revisava as informações e perguntava: *what's your name?*, *How old are you?*, *When is your birthday?* (quando a criança não sabia, a professora revisava toda a lista de meses do ano), *Do you have any brothers or sisters?* Os alunos sentiam alguma dificuldade de achar as informações no seu dinossauro. A

---

<sup>35</sup> É um conto popular infantil de Beatrix Potter.

professora ajudava um a um e eles respondiam em inglês. Alguns, ao saber que faziam aniversário no mesmo dia comemoravam entre si.

Na Escola A, a escrita estava presente nos enunciados das atividades feitas em sala de aula, que eram unidas em uma espécie de livro e entregues aos alunos no final dos dois semestres de aula. Era um apanhado de folhas de ofício, furadas com furador e amarradas com um fitilho. Nessas folhas, eram coladas atividades que a professora distribuía em sala. Tive acesso às destinadas ao pré, pois as do jardim não estavam coladas ainda. Pude ver atividades de colorir, em que a professora escreveu a cor ao lado de um ovo pintado. Pude ver também atividades de motricidade fina: um caminho para levar um menino até um coelho onde se via escrito: leve o *boy* com a *carrot* até o *rabbit*.

O que pude observar no uso da escrita por esta professora é que ela reproduzia a sua fala. Nas aulas, a professora da Escola A fazia uma mistura de português e inglês, exatamente como era visto nos escritos das atividades. Em conversa informal, ela afirmou que não costuma escrever muito nesse livro, pois não acha que seja importante, uma vez que a palavra *mommy*, por exemplo, foi tão falada em sala de aula que só escrevê-la não daria a dimensão de quantas vezes ela foi repetida.

Também foi observado, na Escola F, que os alunos tinham um momento de trinta minutos na semana para explorar jogos no computador. Eles visitavam o site [www.sheppardsoftware.com](http://www.sheppardsoftware.com) no link *dinosaur for kids*. Nesse espaço, os alunos podiam construir um dinossauro, pintar uma paisagem pré-histórica, fazer um fóssil, além de receber informações sobre os mais variados dinossauros. Cada aluno, nesse momento, trabalhava em um computador individualmente e usava fones de ouvido para poder ouvir as informações sonoras contidas no site. As crianças que sentavam lado a lado trocavam informações sobre as atividades e se ajudavam a resolver.

As interações da professora com alunos, nesse momento de computador, também era mediada pela língua inglesa. As crianças seguiam as orientações dadas pelos jogos, na maioria das vezes, sem pedir auxílio à professora, bem como lidavam muito bem com o material utilizado – cd's, fones de ouvido, teclado e mouse. Foi interessante observar esse momento, uma vez que promover letramento digital também é tarefa da escola.

### 4.3. CRENÇAS

A fim de analisar as crenças, foi usado o recurso da entrevista semiestruturada. Foram entrevistadas as professoras de inglês das turmas observadas, as coordenadoras ou diretoras das respectivas escolas e uma média de três pais/mães/responsáveis legais em cada instituição. Verificando os discursos dos sujeitos entrevistados, elencamos as crenças que foram recorrentes com relação ao ensino de inglês para crianças de EI, as quais intitulam os subcapítulos que seguem.

É importante frisar que as crenças são interligadas no discurso dos sujeitos entrevistados. Por exemplo: concorda-se que se deve oferecer a aprendizagem de inglês para crianças pois isso é uma exigência do mercado de trabalho, ou seja, algo que eles usarão no futuro. Ainda, acredita-se que é mais fácil ensinar aos jovens aprendizes pois eles aprendem naturalmente e, dessa forma, sua pronúncia será mais apurada. A divisão das crenças em subcapítulos, adotada nesta dissertação, foi um recurso utilizado a fim que pudéssemos melhor visualizar os dados gerados.

#### 4.3.1. INICIAR A APRENDIZAGEM QUANDO CRIANÇA FACILITA A PRONÚNCIA

*Depois de velho tu fica com aquele sotaque horrível. Nunca mais.  
Tem certas palavras que a coisa simplesmente não vai.  
(excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)*

Professoras e responsáveis pelos alunos destacam que, ao iniciar a aprendizagem desde cedo, os aprendizes desenvolvem uma pronúncia melhor do que outros, que iniciam mais tardiamente. Tal crença é baseada em estudos científicos, principalmente no que diz respeito à Hipótese do Período Crítico<sup>36</sup>. Segundo Pinker (1994, p. 293), referindo-se à aquisição da língua materna, “a aquisição da linguagem normal é garantida para crianças até seis anos, é comprometida de seis anos até próximo à puberdade e é rara após este período”.

---

<sup>36</sup> Modernamente, autores têm preferido o termo Período Sensível, como proposto por DeKeyser e Larson-Hall (2005). No entanto, devido à pouca literatura disponível a respeito da discussão sobre o uso de um termo ou outro, optei por utilizar a nomenclatura Período Crítico.

Duas mães da Escola F veem, em seus filhos, traços de uma pronúncia mais apurada e uma entonação característica da língua inglesa.

Aí a pronúncia fica muito melhor [...] E eu acho que isso faz uma grande diferença na aquisição de linguagem. [...] E as pronúncias é muito engraçado. Porque os meus pais, a pronúncia deles é péssima. Porque eles são pessoas que aprenderam muito XXX. Então assim, a minha mãe "*Hary Potter*". E a Gabriela "vovó, é *Harry. Ha-, ice cre:am*". E aí eles tentam fazer e não conseguem. E ela: "vamos de novo". Então a gente alguma coisa. A pronúncia é uma delas. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola F, 18.08.2010)

E ela canta. Cantar, ela canta. Canta horrores. Canta no banho. Canta em inglês. Ela inventa palavras em inglês. Mas eu vejo que ela tem uma pronúncia já. (excerto de entrevista, mãe 2 da Escola F, 18.08.2010)

A professora da Escola D relata que os alunos que iniciam a aprendizagem de inglês logo na EI, ao chegarem nas séries de ensino fundamental, se destacam.

Então, eu acho que pela experiência que eu tenho, né, que é de bastante tempo, e aqui pelas crianças que hoje eu já dei aula na educação infantil e tão lá na primeira, na segunda série, a gente vê que a pronúncia é muito boa, que o listening é muito bom. Então tudo isso foi um conhecimento adquirido ao longo do tempo, né. (excerto de entrevista, professora da Escola D, 12.07.2010)

A coordenadora da Escola F e a professora da Escola A também concordam que o aprendizado de inglês deva iniciar desde os primeiros anos a fim de que se possa suprimir o sotaque do aprendiz.

A mecânica da fala, até os cinco anos, quando ainda tá em formação, quanto mais tu ofereceres esse tipo de movimento para cada som diferente, tu vai ficar com menos sotaque ou sem sotaque algum. Por isso eu acho bem importante começar cedo. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola F, 23.11.2010)

Primeiro porque eu acho que tu facilita muito a pronúncia. Mesmo que tu passe uns anos sem falar mais, quando volta, aquilo fica internalizado. Tu tem facilidade pra poder falar. É que nem andar de bicicleta, depois de velho não anda mais certo. Depois de velho tu fica com aquele sotaque horrível. Nunca mais. Tem certas palavras que a coisa simplesmente não vai. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

DeKeyser e Larson-Hall (2005, p. 103) atentam para o fato de que as crianças, ao serem expostas de forma intensa, mostram bom desenvolvimento de sua pronúncia, mas não necessariamente no domínio da gramática. Tal assertiva corrobora as crenças dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa. Vê-se, também, uma preocupação com a questão do sotaque. O mito da performance do falante nativo como sendo um objetivo a ser alcançado (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; RAJAGOPALAN, 2009; ZILLES, 2006), ainda ecoa nos discursos de mães e

professoras, apesar de não ser explicitamente mencionado. Porém, na prática, uma das professoras mostra uma experiência na qual o sotaque é inerente à comunicação global.

Eu agora que tenho um filho morando lá [em Dubai] e vou pra lá. A turma dele é muito heterogênea. Tem de tudo quanto é lugar do mundo: é italiano- tem uma que eu gosto muito que é da Ilha de Malta. Nunca pensei encontrar alguém da Ilha de Malta. Então, claro, todos falamos inglês, só. Até eles têm um termo que eles chamam-english. Como que eles chamam? Ah, esqueci. Uma palavrinha assim: globenglish. Uma coisa assim. Pra dizer que é uma coisa global. Não é globenglish. Mas eles dizem uma palavra que eu não lembro qual é. Porque cada um fala com um sotaque, mas todo mundo se entende, todo mundo fala, todo mundo fala direito. Não tem problema nenhum. E isso foi uma coisa que me ajudou muito. Porque eu ia pros Estados Unidos e achava assim, ai as pessoas notam, ai eu tenho sotaque. Claro que eu tenho sotaque. Não posso ficar sem ter, né. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

Nessa sequência de sua entrevista, a professora da Escola A conta sua experiência em Dubai, onde seu filho mora. Sua preocupação de que “fica com aquele sotaque horrível” não é condizente com a prática, na qual ela lida com diferentes sotaques, mas com comunicação efetiva. Tal deve ser o objetivo do ensino de uma língua adicional: comunicar-se de forma clara e eficiente, não importando a idade do falante.

#### 4.3.2. A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA É NATURAL

*Então as crianças nem pensam que tão falando outra língua.  
Quando elas veem, já tão fazendo esse raciocínio.  
(excerto de entrevista, mãe 2 da Escola A, 28.07.2010)*

Em vários relatos de entrevista os responsáveis pelos alunos creem que o aprendizado de uma outra língua dá-se, nas crianças, de forma natural. Alguns dos entrevistados, inclusive, comparam o aprendizado da língua adicional com a aquisição da língua materna.

Eu acho que- importante que eles aprendam conversação. Nem penso que eles devam aprender a ler e escrever. Eu acho que eles devem aprender conversação, assim como se aprende na família a falar. Eu acho isso. Porque eu tenho a ideia de que o inglês deve ser aprendido assim como eu tava te falando, assimilando, assimilando, né. De tanto escutar, de tanto escutar. Então, eu acho que esse é o jeito de crianças pequenas aprender. (excerto de entrevista, avó 2 da Escola D, 18.08.2010)

É na brincadeira que eles aprendem. Eu acho que é como, na verdade, o português também é pra eles, né, assim, na escola infantil. (excerto de entrevista, mãe 2 da Escola B, 05.07.2010)

É mais natural o aprendizado, eu acho. Faz parte das outras atividades. E eu vejo que eles aprendem, acaba sendo como eles aprendem a falar português. [...] Assim, sem um compromisso de-então eu acho que isso é uma aprendizagem natural. (excerto de entrevista, mãe 3 da Escola B, 05.07.2010)

E eu tenho a impressão de que quanto mais cedo eles assim, aquela coisa de que eles vão conseguir pensar em inglês, de que eles vão conseguir ler e não precisam ficar traduzindo termo por termo. [...] Porque pros pequenos não tem outro jeito, eles têm que ficar convivendo com um ambiente em inglês pra eles- que é como eles adquiriram o português, a linguagem em português então. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola F, 18.08.2010)

Os responsáveis pelos alunos acreditam que a aprendizagem da língua adicional pode ser comparada à aquisição da LM, esquecendo-se do fato de que as duas línguas ocorrem em ambientes bastante distintos: enquanto a LM está presente em um contexto mais natural, no dia-a-dia da criança, a língua adicional é parte do currículo de uma instituição para essas crianças. Ou seja, por mais lúdica que seja a instrução, o ambiente tem suas características bem definidas dentro do contexto escolar.

Consoante às falas dos cuidadores, professoras e coordenadoras creem na aprendizagem natural da criança.

Eu acho que tu tem que aproveitar as oportunidades, né, do que tu estás fazendo, pra daí então tá ensinando. Porque pra eles, daí, vai ser uma coisa natural, né. (excerto de entrevista, professora da Escola B, 12.07.2010)

A gente vê assim na prática mesmo, uma das coisas que eu acho assim, que eu vejo de quanto antes é melhor, é que as crianças pequenas, os menores não recebem o inglês que a gente tá dando com preconceito. Nunca eles dizem “eu não tô entendendo”. Nunca tu vai ouvir isso de uma criança pequena. [...] Ele recebe aquele inglês de uma maneira natural assim, né. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola G, 06.09.2010)

A criança tem uma naturalidade de não comparar as coisas. Eles não param pra pensar. Eles aceitam a coisa como é e tocam em frente. [...] A criança pequena consegue acompanhar mais naturalmente. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola F, 23.11.2010)

É interessante verificarmos que, conforme foi observado nas aulas, nem sempre o que era oferecido era significativo a ponto de favorecer uma aprendizagem natural, semelhante à aprendizagem da LM. No discurso das professoras e das coordenadoras, ao serem questionadas sobre o que os alunos deveriam aprender nas

aulas de inglês, todas concordaram que era necessário que os alunos tivessem oportunidades de ouvir a língua alvo e pudessem produzi-la dentro de suas possibilidades. Entretanto, como descrito na seção que analisou o uso da linguagem na sala de aula, nem sempre havia espaço para que isso acontecesse.

Alem disso, ao acreditar que esse aprendizado é natural, os entrevistados fazem uma imagem da criança como um sujeito que vai ser como um receptáculo para que a língua seja depositada. Os jovens aprendizes parecem não refletir sobre esta língua, sobre este aprendizado. Apenas recebem passivamente o que está sendo oferecido, como afirma Garcia (2009), ao analisar enunciados a respeito do aprendizado na infância.

A menção à falta de esforço do aprendizado na infância contribui para a construção de uma concepção autômata de criança, que armazena *sem esforço*, de *maneira não dolorosa* a língua, e a reproduz *sem sotaque*. (grifos no original)

Nos excertos que seguem, vemos essa concepção do natural muito próxima a uma concepção de automatismo pelas crianças,

já que sua utilização parece ser algo mecânico, desprovido de engajamento do sujeito falante, que apenas a *aciona*, dando fluência a um processo natural, como se abrisse uma torneira. (GARCIA, 2009, grifo no original)

Vejamos:

É que eu acho que a gente, o adulto vê diferente porque a gente sabe que tá lá aprendendo. E a criança- a N. pra mim- ela diz que ela tá brincando. (excerto de entrevista, mãe 3 da Escola F, 18.08.2010)

Então, se ele vem desde o início, desde pequenininho vem sendo inserido na língua de uma maneira legal ele vai trabalhando, ele vai aprendendo, ele vai ouvindo. E quando ele começar a usar, ele vai dizer: nossa, olha só, eu consigo usar! Nossa, eu consigo corrigir meu pai e minha mãe. Eu ensino o vô e a vô. Isso aí eu acho que é legal, também pra eles como cidadão. Então, eu principalmente, eu acho que o meu papel aqui, na educação infantil, é fazer com que eles gostem e o resto depois com o tempo vem porque eles vão passar por todos os outros anos. XXX eles vão acabar utilizando muito bem a língua. (excerto de entrevista, professora da Escola D, 12.07.2010)

As crianças são umas esponjas. Elas absorvem muito fácil. Então, quando a gente começa a colocar elas em contato com a língua, aquilo vai se tornando parte do cotidiano, né. (excerto de entrevista, professora da Escola E, 13.08.2010)

Aliada a essa crença de que as crianças aprendem de forma passiva, sem questionamentos, está a de que aprender, para os mais jovens, é mais fácil.

Primeiro é a facilidade que eles têm de aprender nessa idade. Tudo é mais fácil. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola A, 28.07.2010).

É que eu acho que quando a criança tá se alfabetizando, a cabeça tá mais livre, então é muito mais fácil ela aprender duas línguas ou até mais. Então, ela vai aprender como já- como se fosse uma segunda língua dela. (excerto de entrevista, mãe 3 da Escola F, 18.08.2010)

A questão de que eles aprendem muito rápido. A gente vê isso pelos alunos que tão chegando que, na semana que eles já tão chegando, eles já tão de alguma certa forma meio que já seguindo os outros, mas fazendo o que tá sendo pedido. Já conseguem articular uma, duas palavras na primeira semana de aula. E eles aprendem muito rápido, eles entendem muito. Até num primeiro momento eles não falam, mas eu acho que o ensino é muito rápido e eles lembram muito. (excerto de entrevista, professora da Escola F, 22.07.2010)

Ao acreditar que a aprendizagem da criança dá-se de forma natural, tem-se a certeza de que o ensino será efetivo. Com isso, parece que há uma espécie de garantia assegurada. E já que é natural, é fácil, a crença de que se deva oferecer a LI o quanto antes prevalece. Nesse contexto, o aprendizado deve ser encaminhado como uma brincadeira, ludicamente. Assim, ele não vai fazer mal algum. Entretanto, temos que ressaltar do perigo de aferir tudo isso de forma unilateral.

#### **4.3.3. DOMINAR A LÍNGUA INGLESA É UMA NECESSIDADE DA MODERNIDADE**

*Mais adiante eles vão começar a entender que aquilo ali é o mal necessário do século.*  
(excerto de entrevista, mãe 1 da Escola D, 18.08.2010)

A crença de que o domínio de uma língua adicional, especialmente a língua inglesa, é fator preponderante para inserir-se em diversos contextos é cada vez mais recorrente. O prestígio, a admiração e a respeitabilidade que envolve aquele que domina outra língua (RAJAGOPALAN, 1993) são comuns no discurso da comunidade. Aliado a isso, a necessidade em lidar com eletrônicos ou a inserção cada vez mais frequente de mídias em língua inglesa, faz dessa língua um objeto de desejo.

Entendo que a demanda por língua estrangeira **na pré-escola** é o mais expressivo resultado do sucesso das investidas imperialistas, da ideologia Centro-Periferia e, em última instância, da crença (é bem verdade ingênua) de que os que dominarem tal língua estarão a salvo da exclusão do poder – ou, ao contrário, estarão equipados com uma ferramenta abre-te-sésamo. (ZILLES, 2006, grifos no original)

E devemos nos atentar para isso, como afirmam Assis-Peterson e Cox (2007), pois nunca uma língua comum foi tão necessária para a comunicação. As autoras são contundentes com relação a esse tema.

Não importa a versão que damos para o fenômeno contemporaneamente notável da expansão do inglês em escala planetária, não importa se nos posicionamos como americanófilos ou como americanófilos, ou se compreendemos que a globalização é algo muito maior do que uma mera americanização do mundo, todos estamos conscientes da imprescindibilidade do inglês no tempo presente. Se há uns 40 anos, quando fomos alunos de ginásio, científico, clássico ou escola normal, o inglês era um adorno a mais para nossa formação humanista e vinha quase sempre depois de ou junto com o francês (ou mesmo não vinha), hoje ele é vigorosamente reivindicado por pais de todas as classes sociais e graus de escolaridade, já que conta entre as condições que favorecem a conquista de um bom emprego. Se antes ele se justificava pelo discurso da ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser solucionado sem sair de casa, dentro de um quarto, na frente de uma tela de computador conectado à rede ou numa cidade qualquer da sociedade global. Se antes se tolerava que o ensino regular – público ou privado – fracassasse no ensino de inglês, hoje cobra-se que seja eficiente. Se antes o letramento em língua materna resolvia em grande parte o problema da empregabilidade que dificilmente transcendia a fronteira de um país, hoje faz-se necessário um triplo letramento – letramento em língua materna, em língua inglesa e em informática. (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 10)

A crença de pais, professores e coordenadores a esse respeito vem de sua observação da realidade e das necessidades da modernidade que eles próprios enfrentam.

Hoje em dia, se tu não tem inglês tu não faz nada. Até assim, nem que seja pra mexer só no computador, mas é tudo em inglês. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

Inglês é uma língua que todo mundo tem que saber, né. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola B, 05.07.2010)

Porque quando eles crescem mais a gente tem que colocar no Yázigi. A gente quer propiciar o inglês pras crianças. Então eu achei maravilhoso que eles comecem desde pequeno. [...] Então, uma das coisas é essa, e a outra porque eu acho inglês todo mundo tem que aprender, né. Que bom que seja no começo. (excerto de entrevista, avó 2 da Escola D, 18.08.2010)

Primeiro pela importância do inglês nos dias de hoje. Pro futuro da A. eu acho fundamental. O quanto antes ela aprender o inglês e se familiarizar com a língua mais ela vai absorver e mais fácil ela vai aprender e vai ter maior fluência no futuro. (excerto de entrevista, mãe 2 da Escola F, 18.08.2010)

Todos os contatos que as crianças já estão fazendo, seja pela música, seja o próprio computador, esses joguinhos interativos, eles

veem muito em inglês. (excerto de entrevista, diretora da Escola B, 12.07.2010)

A crença de que a fluência na língua inglesa vai abrir portas no mercado de trabalho foi recorrente no discurso dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Como afirma Garcia (2009), “a criança existe no futuro, como trabalhador, como competidor, como concorrente que deve se destacar por suas habilidades, e preparar-se desde muito cedo.”

Isso é necessário depois que tu fica adulto, na tua área profissional é um diferencial e isso daí conta bastante. [...] Isso daí agrega até depois no profissional [...] Então, isso daí, isso conta até no teu currículo. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola A, 28.07.2010)

E é algo que não tem- não tem opção de eles não saberem. Faz parte do que- não tem como competir no mundo de hoje. Então é- tem que saber falar inglês como falar português. (excerto de entrevista, mãe 3 da Escola B, 05.07.2010)

Além da questão empregatícia, viagens e cursos no exterior são outros motivos elencados pelos entrevistados para a valoração do inglês no mundo atual.

Que eu acho que vai ser importante porque é impossível depois no futuro eles não passarem por cursos em inglês, viagens ao exterior que precise, né, utilizar a língua. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola F, 18.08.2010)

A crença de que o inglês é uma necessidade da modernidade advém, de acordo com as entrevistas, da própria experiência dos sujeitos entrevistados. Eles não querem que seus filhos passem as mesmas dificuldades que eles passaram para aprender essa língua ou que passaram em situações de lazer ou profissionais.

Como eu não tive essa oportunidade de sempre estudar o inglês- eu até tive, mas optei por fazer o francês, mas também passou daquele período escolar e depois não dei continuidade. Mas a minha filha, no caso a A., eu pretendo dar continuidade até ela acabar os estudos e se aperfeiçoar, se possível fazer fora da escola. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola A, 28.07.2010)

Eu acho que é pelo estímulo que ela tem, muito rápido. Coisa que eu não tive, que eu tenho um bloqueio com a língua. (excerto de entrevista, mãe 2 da Escola A, 28.07.2010)

Eu tive muita dificuldade, porque eu aprendi tarde e nem segui até por isso. (excerto de entrevista, mãe 3 da Escola B, 05.07.2010)

E eu sinto mais porque eu não aprendi sabe. Eu estudei em colégio público. O M. também estudou em colégio público, mas como ele estudou em colégio público eu acho que era de padre ele pegou uma outra época. Era diferente. Na época que o colégio público era bom ainda. Quando a gente viaja parece que eu sou uma analfabeta. Me sinto a pessoa mais- as pessoas te olham parece assim- é bem básico assim me defendendo, mas se passou daquele assunto já. Então,

pra trabalho, pra tudo em Porto Alegre. E a N. já me ajuda. (excerto de entrevista, mãe 3 da Escola F, 18.08.2010)

Duas mães, no entanto, relatam sua experiência de aprender inglês muito cedo e querem que seus filhos tenham o mesmo prazer que sentiam. Elas valorizam este conhecimento e reconhecem que isso facilita suas vidas na atualidade.

Eu estudei inglês desde muito cedo, embora meu inglês não seja muito bom, porque eu depois tenha parado, eu tenho muita facilidade pra ouvir, pra entender. Eu percebo assim que ficou muito dentro. (excerto de entrevista, mãe 1 da Escola F, 18.08.2010)

Eu acho que é uma forma de dar oportunidades pra ela. Eu não sei o que ela vai fazer da vida dela quando ela for adulta, mas eu acho que é um- vai ser um legado que eu vou deixar pra ela, assim, fundamental, porque eu fiz inglês desde, não como ela [...] Então tanto que eu comecei cedo, eu viajei pros Estados Unidos, eu fiz intercâmbio e quando eu cheguei lá eu já fiquei no último nível. Eu terminei o curso lá porque eu cheguei já com uma bagagem super boa e isso eu devo a minha mãe assim. Então isso é uma coisa que me gratifica muito, assim, e que eu agradeço a ela, o que eu sei de inglês hoje. (excerto de entrevista, mãe 2 da Escola F, 23.08.2010)

Nos dois excertos acima, devem-se destacar dois aspectos: a mãe 1 afirma ter iniciado seus estudos de LI cedo mas não considera que sua *performance* seja adequada hoje, pois não deu continuidade. A mãe 2, por sua vez, afirma ter iniciado mais tardiamente do que sua filha, mas teve mais anos de estudo e hoje sente-se à vontade com a LI. Tais afirmativas reforçam o que teóricos da aquisição da linguagem têm asseverado (DEKEYSER e LARSON-HALL, 2005; MOON, 2000; PERISSÉ e colaboradores 2002): o fato de iniciar a aprendizagem quando se é mais jovem só vai ser melhor porque a criança vai ter um tempo maior para ser exposta à língua do que alguém que iniciar seus estudos na adolescência ou idade adulta.

A diretora da Escola A menciona a importância da língua inglesa para o futuro dos alunos de sua escola. Porém, ressalta sua preferência pela língua espanhola, se assim fosse possível para ela escolher.

E a gente tem que preparar as crianças pro mundo, né. Tu abre um computador e se tu não abre a opção português vem tudo em inglês. É ou não é? Isso tem que fazer parte do mundo deles. Eu acho que o inglês é o idioma mais usado. Eu gosto muito do espanhol. Eu acho que se eu tivesse que escolher entre o inglês e o espanhol, talvez eu escolhesse o espanhol por gostar, mas eu acho que o inglês é o mais importante mesmo. Por tudo. Tu vai ler não sei o quê, tá em inglês, alguém fala uma palavra, é sempre em inglês. Dificilmente vai ser um alemão. Então isso tem que fazer parte da vida deles. [...] Tu vai no cinema, a maior parte dos filmes é em inglês. Tu vai fazer uma pesquisa na internet alguma coisa XXX em português, ou é em espanhol ou é em inglês. O espanhol já é meio parecido, assim tu vai Tateando. Mas o inglês, se tu não tiver uma base tu não entende. (excerto de entrevista, diretora da Escola A, 28.07.2010)

Professores devem estar atentos a tais relatos, e me coloco como uma pessoa que também necessita fazer essa reflexão, para não cairmos no mito de que o domínio da língua inglesa “oferece civilização, conhecimento e riqueza às pessoas” (PENNYCOOK, 1998, p. 4). Pennycook ilustra seu argumento relembrando Robinson Crusoe, clássico de Daniel Defoe, no qual o personagem título ensina Sexta-feira, um nativo da ilha onde ele está perdido, a falar inglês para que se comuniquem de maneira civilizada. Crusoe nem cogitou a possibilidade de dar voz à língua e à cultura de seu companheiro. E, como professores de inglês, devemos nos questionar se também não estamos seguindo os passos de Robinson Crusoe em nossas salas de aula.

Temos o dever, sim, de corroborar o que nos aponta Rajagopalan (1993, p. 70) quando coloca o objetivo final do ensino de uma língua.

[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

#### **4.3.4. APRENDER INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL É PLANTAR UMA SEMENTE PARA O FUTURO**

*Claro que quando elas ficarem maiores elas vão ter esse conhecimento mas a facilidade tá no que a gente plantar agora.  
(excerto de entrevista, diretora da Escola A, 28.07.2010)*

Foi verificado, em vários momentos das entrevistas, que os sujeitos concordavam que a EI é um momento para iniciar a caminhada na aprendizagem de inglês. Parece que não há expectativas de que as crianças produzam nessa etapa da escolaridade, mas sim que esse estágio serve como uma base muito boa para futuros conhecimentos.

Ninguém vai sair falando inglês daqui. Ninguém vai. Mas vai ter o gosto pelo idioma. E quem sabe futuramente. (excerto de entrevista, diretora da Escola A, 28.07.2010)

Porque isso tudo vai, como eu tava falando, vai ajudar eles não só a entender como vai facilitar mais tarde pra eles. (excerto de entrevista, professora da Escola A, 11.08.2010)

Aquela parte mais de sistematizar a língua, ela vai começar, no nosso caso aqui na escola, ela começa a partir da segunda série, onde eles

vão aprender a ler e a escrever, né. Então, nesse sentido. Então tu tá fomentando aquela cabecinha, tu tá colocando um monte de informações que lá na frente, quando ele começar a escrever, a ler, a ter a parte da gramática, então tá tudo já pronto, né. (excerto de entrevista, professora da Escola D, 12.07.2010)

Tal crença tem embasamento nos estudos sobre aprendizagem de uma língua adicional. DeKeyser e Larson-Hall (2005, p. 101) afirmam que existem diferenças na aprendizagem entre adultos e crianças e que se estas atingem maior sucesso é resultado de uma “exposição intensiva e prolongada”. Moon (2005, p. 30) também corrobora esse pensamento quando nos diz

que ao começar [o ensino de uma outra língua] nos primeiros anos de escolaridade, aumenta-se o tempo total para o inglês e, a longo prazo, atinge-se um mais alto grau de proficiência do que aqueles que começam mais tarde.

O fato de a comunidade escolar, aqui representada pelos pais entrevistados, acreditar que na EI o ensino de uma língua adicional é só um degrau para, um dia, esse conteúdo realmente ser aprendido nas séries posteriores, é algo para se refletir. Não podemos desvalorizar o que é feito na EI, nem subestimar os jovens aprendizes. Devemos, sim, apoiar atitudes positivas e metodologias de ensino efetivas, para que a esse ensino seja mais do que um degrau apenas. Que seja a base sólida para todas as aquisições – presentes e futuras. Ou seja, os professores não estão apenas cuidando do jardim da infância, como afirma Soares (2009).

Quando havia a possibilidade de educação institucionalizada antes disso, ela ocorria no então denominado, significativamente, "jardim-de-infância", uma metáfora que revela o objetivo que essa etapa perseguia: cuidar das crianças para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida das plantas para que cresçam e cheguem à floração...

Não devemos, como educadores, subestimar as possibilidades das crianças. Elas têm potencialidades e podem, sim, mostrar sua aprendizagem diariamente. Não somente daqui a alguns anos.

#### **4.3.5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CRENÇAS**

Ao dar voz às crenças dos professores, comprometi-me em elencar suas concepções de ensino, de aprendizagem, de linguagem e de criança. Foi interessante observar que nenhum deles questionou ou achou prejudicial que o ensino de uma língua adicional fizesse parte do currículo das escolas onde trabalham. Todos

corroboram que as crianças são excelentes aprendizes de línguas e que se deve aproveitar esta fase para oferecer-lhes os mais variados estímulos.

As professoras, para elucidar suas crenças sobre porque é importante iniciar a os estudos de LI desde jovem, utilizam várias metáforas. A professora da Escola A compara a aprendizagem de inglês à atividade de andar de bicicleta: “É que nem andar de bicicleta, depois de velho não anda mais certo” (excerto de entrevista, 11.08.2010).

A professora da Escola C afirma que os alunos mais jovens parecem aprender por osmose o que lhes é passado<sup>37</sup>; já a professora da Escola E afirma que os alunos jovens são como esponjas, absorvendo tudo o que lhes é apresentado<sup>38</sup>. A coordenadora da Escola G, por sua vez, afirma que o processo de aquisição de uma língua adicional por parte de crianças é algo mágico<sup>39</sup>. Ao se posicionarem desta forma, os professores tomarão decisões quanto a seus fazeres. As crenças são influenciadas pela prática bem como a prática pode ser até modificada pelas crenças (cf. BARCELOS, 2001).

Quando os coordenadores são ouvidos nas suas crenças, demonstram preocupação com a clientela: oferecer serviço diferenciado, preparar seus alunos para o futuro, oferecer-lhes experiências variadas de ensino. Esses profissionais pouco se posicionaram a respeito do que é relevante de ser ensinado, declarando que não são conhecedores da disciplina e das nuances da sala de aula. A coordenadora da Escola G aventura-se a tecer um comentário quanto ao que é importante que se aprenda nas aulas de LI.

Mas acho que o importante é isso, é que não seja só vocabulário que ele aprenda, às vezes até a entonação, a pronúncia. [...] A gente tem que exigir mais das crianças. Eu até falei pras gurias de vez em quando falar um *I like, I don't like* pra eles, *I have, I don't have*, pra eles falarem um pouco deles também. Não dá a forma pronta. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola G, 06.09.2010)

Com relação às coordenações e direções de escola, Zilles (2006) é bastante enfática.

Não seria exagero afirmar que o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil, entre nós, é antes e muito **mais uma questão de mercado do que uma questão pedagógica**. Ou melhor, que a questão pedagógica resulta de uma demanda do mercado – e não primordialmente das necessidades ou interesses das crianças. (grifos no original)

<sup>37</sup> Excerto de entrevista, 23.10.2010.

<sup>38</sup> Excerto de entrevista, 13.08.2010.

<sup>39</sup> Excerto de entrevista, 06.09.2010.

No que diz respeito aos pais, sua atitude positiva quanto à aprendizagem de uma língua por seus filhos é fator fundamental. Lightbown e Spada (1999) atentam para o fato de que somente a idade não é fator preponderante no sucesso ao aprender outra língua: inteligência, aptidão, personalidade, motivação, atitude, preferências e crenças constituem o elenco dos fatores que afetam a aprendizagem. Eu acrescentaria ainda duas outras situações: as crenças e atitudes dos pais frente à importância desse aprendizado e a afetividade, o vínculo estabelecido com a professora. Por isso é importante ouvir os anseios dos pais e formar adequadamente os profissionais que atuam com a infância.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não sou mestre de modo algum,  
nem quero que me tirem esta grande liberdade  
que é estar sempre aprendendo, renovando-me*  
**Gilberto Freyre**

Neste momento de se apresentarem as conclusões desta pesquisa, gostaria de retomar os objetivos deste estudo e verificar de que maneira eles foram atingidos. O primeiro objetivo era:

- verificar as práticas de ensino comumente adotadas em escolas de educação infantil, escolas comuns e escolas de idiomas e questionar a validade das atividades e conteúdos selecionados, bem como identificar o uso da linguagem – de que forma a língua inglesa era tratada em sala de aula – e o desenvolvimento do letramento;

Tal objetivo foi contemplado. Ao visitar as sete instituições presentes neste estudo, pude vislumbrar o panorama do ensino de LI em salas de aula destinadas a crianças de dois a cinco anos. O que primeiramente chamou a atenção foi a ausência de um padrão, um modelo ou mesmo uma metodologia que pudesse ser comum aos ambientes visitados. Na Escola A, por exemplo, a professora criou um método de ensino baseado em contação de histórias; na Escola G, uma franquista, todo o material vinha pronto da franqueadora e não se era permitido modificar (inclusive o que deveria ser dito pelo professor ao proceder a aula estava contido no manual); nas Escolas C e D, por serem escolas de educação básica, as professoras tentavam se aproximar do currículo que a instituição oferecia na aula regular.

Faz-se necessário que a comunidade escolar esteja atenta para esse cenário que se apresenta, bem como a academia possa contribuir com pesquisas para auxiliar os professores nas suas escolhas. Pois, como afirma Basso (2006, p. 77), o que concordamos nesta pesquisa, as tentativas dos professores devem ser levadas em consideração pois, de certa forma, demonstram as dificuldades da própria profissão.

Acreditamos firmemente que todos os caminhos utilizados para concretizar o ensino-aprendizagem são tentativas organizadas do professor de trazer e fazer sentido do mundo em que atua utilizando os recursos disponíveis, coerentemente com sua formação.

O que se faz urgente é poder auxiliar os professores nas melhores escolhas. Como afirma Lima (2008, p. 295), “há muitas discussões sobre a ‘melhor idade para se

aprender línguas', mas pouco se discute sobre a melhor maneira de fazê-lo". Espero que este trabalho tenha contribuído para colocar a discussão desse "melhor fazer" nas rodas da academia.

Com relação ao uso da linguagem, que me propus a observar nas salas de aula, foi tudo igualmente bem diverso e, em parte, alarmante. Em algumas instituições pude ver a língua inglesa sendo usada como meio de comunicação e de instrução. Em outras, usava-se a sintaxe da língua portuguesa inserindo-se palavras da língua inglesa, descaracterizando a língua alvo.

Ao entrar nas salas de aula, eu tinha minhas hipóteses. Pensava que, ao me deparar com "projetos bilíngues" ou "ênfases na língua inglesa" encontraria uma língua sendo tratada com igual importância ou, ao menos, semelhante ao da língua portuguesa. Imaginava que, nas escolas que ofereciam aulas somente uma vez por semana, encontraria aulas ineficientes e pouco produtivas. Tinha a certeza de que, ao entrar nas salas dos cursos de idiomas, lugar privilegiado para a aprendizagem da língua adicional, encontraria metodologias inovadoras e propostas mais estruturadas, se comparadas às escolas regulares.

Porém, como é de se esperar ao curso de uma pesquisa de campo, minhas hipóteses nem sempre se comprovaram. E o que procurei, ao longo deste ano de novas experiências, foi aguçar minha "curiosidade epistemológica" e encaminhar-me no "pensar certo" (FREIRE, 1996). Pude perceber que, independente da carga horária que se ofereça na escola, o que importa na aprendizagem de inglês é o comprometimento do professor e da instituição nesse processo.

Na Escola D, por exemplo, a professora encontrava-se com a turma uma vez por semana, num período de cinquenta minutos. Durante as aulas, falava a todo momento em inglês, utilizava brincadeiras e músicas com as crianças e participava, quase sempre, da hora do lanche interagindo na língua adicional em um momento mais informal. Já na Escola A, a professora também tinha aulas somente uma vez na semana, mas utilizava uma mistura de línguas que provocou o questionamento "isso é inglês?" por parte de um dos alunos ao ouvir alguém falar inglês.

Na Escola B, onde havia um "projeto bilíngue", com aulas todos os dias, a professora utilizava seu tempo de forma irregular, optando, por vezes, pelo silêncio. Na Escola D, parte de uma escola de educação básica bilíngue, a professora favorecia que os alunos se apropriassem dessa língua, bem como todos os integrantes da equipe da escola. A língua parecia propriedade coletiva.

Dessa forma, se faz imprescindível que haja, urgentemente, uma discussão a respeito do lugar da língua inglesa na aula de inglês para os jovens aprendizes e da função desse ensino na escola de educação infantil. É igualmente necessário que se

questione a quantidade de aulas na grade curricular, o tipo de tratamento será dado a essa língua e, não menos importante, a formação do professor que trabalha com esse público. Parecem ser perguntas redundantes mas, sem dúvida, é através da definição dessas questões que o ensino de LI na EI poderá alcançar o respeito que lhe é devido. Não somente aos seus profissionais mas, acima de tudo, para os aprendizes.

Com relação a isso, um questionamento me perseguiu ao longo deste ano: O que esperar de alunos jovens aprendendo uma língua adicional? Fiquei, no mínimo, surpresa quando, na escola A, os alunos mais velhos tinham a aula com metade da duração das outras turmas porque eles já sabiam bastante, segundo a professora de inglês. Como se pode chegar a essa conclusão? Estamos falando de crianças, com afã infinito pelo novo, com um mundo todo para ser descoberto, com anos e anos pela frente para adquirir todo o conhecimento que quiser. E a infância é um terreno tão rico de experiências, porque não ter essas experiências em uma outra língua?

Tão grave quanto isso, penso, é o professor cercear seu aluno na sua infinita criatividade. Uma criança de três anos, quando nada acha para fazer, e convida a professora para cantar uma música, está chamando-a para seu mundo e dando significado àquela língua à qual ela está sendo exposta. Se a professora se nega, diz que hoje não é dia de música, ela mata a vontade do aluno. Assim, dificilmente há um fator que sustente uma aprendizagem. O aluno jovem aprende pelo vínculo. Como afirma Schnack (2009, p. 84-85),

o que se busca dizer é que, enquanto professoras de língua inglesa, devemos poder respeitar de tal modo o universo infantil que o aprendizado puramente formal da língua não seja soberano ao aprendizado do uso dessa língua alvo. Que possamos vivenciar o universo infantil, sem deixarmos de oportunizar momentos instrucionais.

Levantar a bandeira de que a LI tenha que ser efetivamente usada na sala de aula da EI pode até soar ingênuo. Digo isso pois, contemporaneamente, fala-se, principalmente no âmbito do ensino público, que a língua adicional deve servir ao propósito do “ser proficiente para” e, no caso do aluno da escola pública, a proficiência passa pela capacidade de leitura quase exclusivamente (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Porém, a linguagem oral é o meio pelo qual os alunos de dois a cinco anos estão fazendo suas interações com o mundo ao seu redor. Dessa forma, usar a língua adicional para fazer suas intervenções no mundo seria bastante adequado na instrução de alunos jovens.

No que concerne à promoção do letramento, notei que, quanto mais comunicativa a aula, mais se promovia o letramento. A criação de um ambiente que dava lugar de destaque para a escrita foi encontrada em poucas escolas.

Aqui, no âmbito da promoção do letramento para alunos ainda não alfabetizados, cabem mais pesquisas. Os impactos da exposição a uma língua adicional no desenvolvimento do letramento, tanto na língua alvo como na língua materna, são tópicos que podem ser utilizados em trabalhos futuros.

Meu segundo objetivo nesta pesquisa era o seguinte:

- provocar questionamentos concernentes à valoração social que a oferta de aulas de inglês na educação infantil carrega, através do levantamento de crenças dos professores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores de escola e pais;

Ao levantar as crenças dos sujeitos envolvidos nesse processo, pude verificar que vários são os motivos pelos quais se acredita que quanto mais cedo melhor para se aprender um idioma. No entanto, e posso aqui estar atuando no papel de advogado do diabo, concordo com DeKeyser e Larson-Hall (2005, p.88) ao afirmar que, na verdade, deve-se levar em conta a abordagem de ensino concernente com a idade do aprendiz.

A afirmação de que “quanto antes melhor” somente se aplica a certos tipos de aprendizagens, as quais as escolas comumente não oferecem. Entretanto, as implicações da pesquisa sobre o período crítico parecem levar a crer que a instrução deve ser adaptada à idade do aprendiz, *não* que os aprendizes devam, necessariamente, ser ensinados precocemente. (grifo no original)

Com isso, não estou querendo dizer que não concordo com o ensino de inglês para alunos pequenos. Entretanto, esse ensino deve ser adequado às necessidades desses alunos, o professor deve ser preparado e as instituições devem valorizar esse conhecimento que é produzido. Somente dessa maneira algumas das crenças de pais, professores e coordenadores de escolas, contemplados nas entrevistas dessa pesquisa, irão se transformar em aprendizado efetivo por parte dos alunos da EI.

Dentre as crenças investigadas, está a de que ao ser exposto ao aprendizado de uma língua quando jovem, o aluno desenvolve uma pronúncia mais apurada. Existem estudos que corroboram essa crença, como os de Pinker (1994). Devemos levar em consideração, porém, que a professora de inglês necessita dominar o idioma que está ensinando.

Crer que a aprendizagem das crianças é natural pode remeter à ideia de que esses sujeitos são passivos quanto ao recebimento da nova língua. O fato de que os alunos jovens são altamente motivados, colabora para essa crença. Nesse sentido, percebemos a importância de dar voz também aos alunos, a fim de verificar suas

percepções a respeito do processo de aprendizagem de uma língua adicional – tema não abordado nesta pesquisa, mas que pode ser o assunto de trabalhos futuros. Linguevis (2007), ao pesquisar uma escola em São Paulo, deu voz e lápis aos jovens aprendizes, que se expressaram através de desenhos, dando suas opiniões sobre as aulas de inglês.

Os sujeitos entrevistados na presente pesquisa também creem que aprender inglês vai ser importante para o futuro das crianças e apostam nesse aprendizado pois, muitas vezes, não tiveram essa oportunidade e sofreram algumas sanções. Entretanto, reafirmo que um aprendizado precoce e ineficiente é equivalente a nenhum aprendizado. Não vai fazer diferença no futuro da criança.

Com relação a esse futuro, é preocupante saber que a EI parece ser, para os sujeitos entrevistados, lugar de preparo para um aprendizado futuro. Produção efetiva não é esperada para esta faixa etária. Uma pena pois, tenho a certeza, advinda da minha experiência como professora, de que as crianças produzem conhecimento e linguagem “aos borbotões” quando corretamente estimulados.

Para que possamos aliar os anseios dos pais e professores às demandas das instituições, é necessário que seja dada voz a esses sujeitos. Ouvir suas crenças é um dos movimentos que pode ser fundamental. Como nos diz Barcelos (2004, p. 147),

precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto.

Eis aqui, dessa forma, outras sugestões para pesquisas futuras: De que forma as crenças dos pais afetam o processo de aprendizagem dos alunos jovens? Em que medida as crenças de professores influenciam suas escolhas de sala de aula? As crenças podem sofrer alterações através de um processo reflexivo de formação continuada?

Precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA<sup>40</sup>, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos. (BARCELOS, 2004, p. 145)

O terceiro objetivo desta pesquisa foi

---

<sup>40</sup> LA refere-se à Linguística Aplicada.

- propor práticas pedagógicas que valorizem os agentes do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa e que possam tornar a aprendizagem efetiva.

Após dois anos de estudos no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo que um dos anos foi dedicado à geração dos dados, não possuo as soluções prontas. As considerações desta pesquisa são preliminares e é necessário que sejam conduzidos estudos mais aprofundados em questões mais pontuais a fim de que práticas pedagógicas e efetivas possam ser sugeridas.

É fundamental ouvir os professores. Somente através da escuta atenta e do levantamento mais profundo de suas dificuldades é que se podem provocar mudanças. Através das observações de sala de aula, pude constatar o que parecia efetivo e o que parecia menos produtivo de se trabalhar com alunos tão jovens. Porém, as observações contemplaram um recorte muito pequeno de suas rotinas.

O objetivo de traçar um panorama do ensino de LI na EI da cidade de Porto Alegre, que era o principal fim deste estudo, foi certamente alcançado. Ter trazido à tona variadas instituições, com variadas cargas de trabalho, com variados pensamentos sobre o ensino de línguas promoveu um diagnóstico desse tipo de ensino. No entanto, obviamente não é o suficiente para se “bater o martelo” e fechar algumas questões de forma conclusiva. Apresentamos aqui primeiras considerações para que, a partir disso, se possam desenvolver pesquisas agora de caráter mais específico, como o que havíamos aventado inicialmente.

Ter saído das quatro paredes confortáveis da minha sala de aula me provocou muitos questionamentos. Não pude deixar de rever o meu fazer. Ao comparar-me às professoras visitadas, foi inevitável fazer um balanço do que é relevante ensinar, do que é significativo para as crianças e do que realmente é aprender uma língua adicional. Também não pude me isentar de julgamentos. Meu esforço para parecer neutra foi permeado de discussões internas e de refazeres. Tudo foi um espelho de mim mesma.

O olhar do outro é sempre invasivo. Senti-me assim em vários momentos. Parecia que as professoras, quando eu estava na sala de aula, faziam as atividades pensando em me agradar, em me mostrar serviço. O fato de eu também ser professora de inglês, de também trabalhar com crianças, ou seja, uma colega de igual *status*, não era o fator determinante. Elas me viam como alguém que estava lá para avaliar, não como uma igual.

De tudo que vi e ouvi ao longo desta pesquisa, o que aguçou minha curiosidade científica ao fim deste trabalho foi que, em vários momentos, ficou claro, na fala dos professores e coordenadores de escolas, que a falta de formação do professor para trabalhar com crianças pequenas é a grande problemática desse ensino.

Não têm pessoas habilitadas e habilidosas em trabalho com inglês com criança pequena. Ou sabe inglês mas não sabe operacionalizar com crianças. Precisa de papel XXX, elas querem papel, elas querem coisas de papel. Não precisa ter papel. Tu vai trabalhar com a música, tu vai trabalhar- ou elas não têm isso, mas elas não têm a didática, não têm a pedagogia da educação infantil. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola B, 12.07.2010)

Celani (2001, p. 27) parece concordar com o que a coordenadora da Escola B assevera.

Estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço, que é remunerado.

A mesma autora (idem, p. 33) nos atenta para o fato de que “a profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor.” Isso foi relatado por vários professores em suas entrevistas.

Porque não pode ser aquela coisa assim: ah, não, a pessoa, né, tem um cursinho ali de inglês, sabe meia dúzia de palavras, vai poder dar aula. Não! Porque o que tu ensinar errado, o que a criança aprender errado, o que ele aprender a falar errado dificilmente- tu vai conseguir consertar, mas vai dar muito trabalho. (excerto de entrevista, professora da Escola B, 12.07.2010)

O que me deixa muito aborrecida às vezes é que, principalmente nos cursos de idiomas, vai um arquiteto, um advogado. Vai competir contigo no sentido assim: ele vai dar aula e, vamos dizer da parte financeira porque é importante: ele vai ganhar a mesma coisa que tu. Ele vai ganhar as mesmas turmas que tu. Tu que tem toda essa caminhada, tu construiu a tua vida profissional, tu escolheu essa vida profissional, né. Tu investiu também dinheiro. Tempo e dinheiro. A gente investe muito tempo, muito dinheiro nisso. Né, então isso também pra mim é uma questão assim que eu fico muito desagradada, digamos né. Qualquer um acha que pode e as pessoas ainda nas escolas acham que qualquer um pode dar aula pra criança. E não é assim que funciona né. A gente sabe o que que é uma aula de qualidade e uma aula sem qualidade. XXX Só jorra palavras pras crianças, não tem um trabalho maior. (excerto de entrevista, professora da Escola D, 12.07.2010)

Nessa área do inglês é muito assim, né. Ah, se eu falo inglês eu vou lá dar aula. Não! Tu não vai lá dar aula porque uma criança de dois anos não te deixa: “não vou entrar, não vou ficar”. (excerto de entrevista, coordenadora da Escola F, 23.11.2010)

Tais discursos devem ser levados seriamente em consideração. E, tenho certeza, essa é uma das contribuições deste trabalho. É de extrema urgência que se atenda os professores em serviço em suas angústias e ansiedades, fornecendo canais para o compartilhamento, a reflexão e a aprendizagem. E também é de suma importância que se lance um olhar bastante cuidadoso sobre os estudantes de Letras. Muitos deles estão tendo seu primeiro emprego em uma turma de alunos pequenos, pois parece ser mais fácil.

Não se quer, com isso, supervalorizar o professor de inglês para crianças, nem dizer que é tarefa para poucos. Assim como há aqueles que têm habilidade e sabem como chegar nos adolescentes, têm outros que se comunicam com adultos como ninguém e conseguem ir direto nas suas necessidades e há aqueles que se sentem muito mais à vontade sentando no chão e cantando músicas. São características diferenciadas.

Para o trabalho com os jovens aprendizes, do universo de trinta e um sujeitos entrevistados (mães, professoras e coordenadoras), somente três afirmaram que o professor de inglês para crianças não possui habilidades diferenciadas de outros profissionais da educação. Para esses entrevistados, professor é professor, não importa o grau de ensino ou a disciplina que esteja ministrando. Ele é aquele que consegue “detectar qual é a maior dificuldade tua”<sup>41</sup>, que tem “um talento”<sup>42</sup> e que tem a “capacidade de ouvir, de ter paciência, de falar”<sup>43</sup>.

Para todos os outros sujeitos entrevistados, foram elencados os seguintes adjetivos para caracterizar o professor de LI na EI: lúdico, paciente, dinâmico, afetivo, criativo, acolhedor, conhecedor da língua que está ensinando e que gosta de crianças. Conforme Carvalho (2005, p. 47) assevera,

o professor da EI tem sido visto como um profissional que tem o conhecimento, as habilidades, a flexibilidade e a sensibilidade de um professor de crianças e de língua; e é alguém que consegue medir e combinar ambas facetas com sucesso.

Não podemos deixar de lado o que nos diz Celani (2001, p. 24) que “todo professor é ao mesmo tempo educador”. Não podemos nos isentar da nossa responsabilidade no ensino de um idioma. Assim, Revuz (1998, p. 228-229) nos chama a atenção para o fato de o ensino de uma língua nos permitir a mudança.

---

<sup>41</sup> Excerto de entrevista, mãe da Escola A, 28.07.2010

<sup>42</sup> Excerto de entrevista, mãe da Escola B, 05.07.2010

<sup>43</sup> Excerto de entrevista, mãe da Escola F, 18.08.2010

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. (grifo no original)

Assim, fica aqui a contribuição deste trabalho: a discussão a respeito do ensino de LI nas salas de aula da EI em Porto Alegre. O chamamento para que toda comunidade escolar possa se envolver no aperfeiçoamento dessa disciplina oferecida às crianças está feito. Não podemos, no entanto, deixá-lo somente no papel. É imprescindível que nossas preocupações tornem-se objetos de pesquisa, nossos acertos sejam compartilhados e nosso fazer repensado e remodelado a cada dia. E isso só se faz através do diálogo e da reflexão, uma vez que buscamos uma certa padronização, mas de forma alguma respostas prontas ou receitas fechadas. Como diz Rubem Alves (2000, p. 26-27)

O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se os poetas, profetas, educadores pudessem ser administrados. Necessitamos de um ato mágico de exorcismo. Nas estórias de fadas é um ato de amor, um beijo, que acorda a Bela Adormecida de seu sono letárgico, ou o príncipe transformado em sapo. Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. São os atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes. É depois, quando se esvai o ímpeto criador, quando as águas correntes se transformam primeiro em lagoas, depois em charcos, que se estabelecem a gerência, a administração, a burocracia, a rotina, a racionalização, a racionalidade. A questão não é gerenciar o educador. É necessário **acordá-lo**. E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária. Já sei a pergunta que me aguarda: “E qual é a **receita** para a experiência de amor, de paixão? Como se administram tais coisas? Que programas as constroem?” E aí eu tenho que ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma. (Alves, 2000, p. 26-27, grifos no original)

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, R. G. e VANN, R. J. (1987) Strategies of two language learner: a case study. In: WENDEN, A. e RUBIN, J. (org) **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993) **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes.
- ALVES, R. (2000) **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação)**. Campinas: Papyrus.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (1995) **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus.
- ANTUNES, C. (2004) **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes.
- ARNETT, K. e TURNBULL, M. (2002) Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 22.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de e COX, M. I. P. (2007) Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1.
- BAKER, C. (2001) **Foundations of bilingual education and bilingualism**. New York, Multilingual Matters.
- BARCELOS, A. M. F. (1995) **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (2001) Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 7.
- \_\_\_\_\_. (2004) Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem de ensino**, v. 7, n. 1.
- \_\_\_\_\_. (2006) Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2.
- BARTON, D. (2007) **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Oxford: Blackwell Publishing.
- BASSO, E. (2006) Quando a crença faz a diferença. In: ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores.
- BEAUD, S. e WEBER, F. (2007) **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes.
- BELZ, J. A. (2002) Second Language Play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 1, n. 1.

- BLOS, D. (2009) Autoacesso e currículo bilíngue: autonomia e a busca pela competência linguística em língua estrangeira. In: MÜLLER, V. e MAGALHÃES, V. (org) **APIRS proceedings of the 14th annual convention: teaching today, touching tomorrow**. Porto Alegre: PUCRS.
- BORTOLINI, L. S. (2009) **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, UFRGS.
- BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 5 set. 2010.
- \_\_\_\_\_. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)> Acesso em: 14 set. 2010.
- \_\_\_\_\_. (1998) **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- CAMERON, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, v. 57, n. 2.
- CARVALHO, R. C. M. de. (2005) **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação de Mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada, UFSC.
- \_\_\_\_\_. (2009) A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2.
- CELANI, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas, Educat.
- COOK, G. (1997). Language Play, language learning. **ELT Journal**, v. 51, n. 3.
- COOK-GUMPERZ, J. (ed.) (2006) **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da S. (org). (2001) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed.
- DEKEYSER, R. M. (2000) The robustness of critical period effects in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 22, n. 4.
- DEKEYSER, R. e LARSON-HALL, J. (2005) What does the critical period really mean? In: KROLL, J. e GROOT, A. M. B. de (Eds.) **Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches**. New York: Oxford University Press.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (org.) (2006) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed.
- FINARDI, K. (2004) **Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class**. Dissertação de Mestrado em Letras, UFSC.

- FREIRE, P. (1987) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1996) **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1999) **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, B. R. V. (2009) O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: GARCIA, B. R. B. et al (org.) **Análise do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana Editora. Disponível em: <[www.epedusp.org](http://www.epedusp.org)> Acesso em: 23 out. 2010.
- GARDNER, R. C. (1988) The socio-educational model of second-language learning: assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v. 38, n.1.
- GEE, J. P. (2003) **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan.
- GIESTA, L. C. (2007) **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UFRGS.
- GREGGIO, S. (2004) **Analyzing code switching in the EFL classroom from qualitative and Socio-cultural perspectives**. Dissertação de Mestrado em Letras, UFSC.
- HARMER, J. (1992) **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman.
- HEATH, S. B. (2001) What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel.
- HOLEC, H. (1987) The learner as a manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A. e RUBIN, J. (org) **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall.
- KLEIMAN, A. B. (2005) **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/UNICAMP: Campinas.
- LEFFA, V. J. (1991) A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17.
- LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. (1999) **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA, A. P de (2008) Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 3.

- LINGUEVIS, A. M. (2007) **Educação infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- LLURDA, E. (2004) Non-native-speaker teachers and English as an International Language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 3.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- MATTOS, A. M. de A. e VALÉRIO, K. M. (2010) Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1.
- MAUM, R. (2002) Nonnative-English-Speaking Teachers in the English Teaching Profession. **Eric Digest**. Disponível em: <[www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0209maum.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0209maum.pdf)> Acesso em: 23 mai. 2010.
- MELO, E. C. (2007) Atividades de Letramento em salas de Educação Infantil. In: **16º COLE Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss07\\_04.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss07_04.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2010.
- MOON, J. (2000) **Children Learning English**. Oxford: MacMillan.
- \_\_\_\_\_. (2005) Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. In **English**, Winter. Disponível em: <[www.britishcouncil.org/ie2005w30-jayne-moon.pdf](http://www.britishcouncil.org/ie2005w30-jayne-moon.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2010.
- MORAES, R. N. (2006) Crenças de professores e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores.
- NODELMAN, P. (2001) A is for... what? The function of alphabet books. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 1, n. 3.
- PENNYCOOK, A. (1998) **English and the discourse of colonialism**. New York: Routledge.
- PERISSÉ, P. M. et al. (2002) Língua estrangeira: quando e como começar? **Presença Pedagógica**, n. 45.
- PHILIPS, S. (1993) **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press.
- PINKER, S. (1994) **The language instinct: how the mind creates language**. New York: Harper Perennial.
- PIRES, S. S. (2001) **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, UFRGS.

- RAJAGOPALAN, K. (1993) **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. (2009) Exposing Young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2.
- REVUZ, C. (1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras.
- RIGOLON, P. S. T. (1998) **O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- RILEY, P. (1989) Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.**, v. 2.
- \_\_\_\_\_. (1994) Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (org) **Self-access and the adult language learner**. Londres: Centre for information on language teaching.
- RIO GRANDE DO SUL. (2009) Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Porto Alegre: SE/DP.
- ROCHA, C. H. (2006) **Provisões para ensino LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.
- ROSA, M. A. (2003) **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital ("globalização")**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.
- SANTOS, L. I. S. (2005) **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, UFMT.
- SANTOS, R. (2008) A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto.
- SCAFFARO, A. P. (2006) **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNISINOS.
- SCARPA, E. M. (2001) Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez.
- SCHEIFER, C. L. (2008) **Ensino de língua estrangeira para crianças: entro "o todo" e "a parte": uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas.
- SCHLATTER, M. (2009) O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v.7, n.1.

- SCHNACK, C.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. (2005) Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>> Acesso em: 05 nov. 2010.
- SCHNACK, C. M.; LEMKE, C. E.; JAEGER, A. (2009) Teaching English to children: what's going on here? In: MÜLLER, V. e MAGALHÃES, V. (org) **APIRS proceedings of the 14th annual convention: teaching today, touching tomorrow**. Porto Alegre: PUCRS.
- SHIMOURA, A. S. (2005) **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- SILVA, A. da. (1997) **Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua, PUC-SP.
- SILVA, K. (2005) **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.
- SOARES, M. (2009) Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Pátio**, n. 20. Disponível em: <[http://www.revistapatio.com.br/numeros\\_anteriores\\_conteudo.aspx?id=243](http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=243)> Acesso em: 12 nov. 2010.
- SOUZA, R. A. M. de (2008) Letramento na Educação Infantil: “quem tem medo do lobo mau...” **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação UFG**, v. 33, n. 2.
- STREET, B. (1999) **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP.
- \_\_\_\_\_. (2003) **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University.
- SZUNDY, P. T. C. (2001) **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- TONELLI, J. R. A. (2005) **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.
- VECHETINI, L. R. (2005) **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press.
- ZILLES, A. M. S. (2006) Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. **Entrelinhas**, v. 3, n. 2. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5>> Acesso em: 01 nov. 2008.

ZOLNIER, M. C. A. P. (2007) **Língua Inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, .....,  
autorizo a gravação em áudio ou por escrito da entrevista concedida para a utilização na pesquisa intitulada "O ensino de língua inglesa para alunos de educação infantil em Porto Alegre: um panorama crítico", sob a responsabilidade de Janaína da Silva Forte, mestranda do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autorizo também sua publicação por meio impresso ou na web. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de sua inserção em algum livro. Reservo-me o direito de retirar meu consentimento caso eu me sinta prejudicado (a)

Com o direito de que me seja assegurado o sigilo necessário:

( ) autorizo o uso de meu nome verdadeiro

( ) prefiro o uso do pseudônimo .....

Porto Alegre, ..... de ..... de 2010.

## **ANEXO 2**

### **QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE INGLÊS**

1. Conta um pouco da tua formação acadêmica (graduação, pós-graduação, cursos complementares que julgas relevantes para tua atuação com crianças).
2. Conta um pouco da tua caminhada como professora de inglês para crianças pequenas.
3. Na tua opinião, qual a importância de se iniciar a aprendizagem de uma língua adicional desde muito jovem?
4. Analisando a tua prática de sala de aula, o que tu achas importante que teus alunos aprendam na língua inglesa?
5. Como tu vêes o teu papel de educadora dentro desta escola?
6. Como tu caracterizas um bom professor de inglês para crianças?

## **ANEXO 3**

### **QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA OU DIRETORA DA ESCOLA**

1. Na tua opinião, qual a importância de se iniciar a aprendizagem de uma língua adicional desde muito jovem?
2. Como se insere o ensino de língua adicional no plano global de ensino da escola?
3. Por que a opção de se ensinar inglês na educação infantil (ao invés de uma outra língua)?
4. Dentro da filosofia desta escola, o que é importante que o aluno aprenda nas aulas de língua inglesa na educação infantil?
5. Como tu caracterizas um bom professor de inglês para crianças?

## **ANEXO 4**

### **QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL LEGAL DE ALUNO**

1. Na tua opinião, qual a importância de se iniciar a aprendizagem de uma língua adicional desde muito jovem?
2. O fato de esta escola oferecer aulas de inglês na educação infantil pesou na tua escolha por este espaço para teu filho? (para escolas regulares e escolas de educação infantil)
3. O que te fez escolher este curso para teu filho? Qual foi o atrativo? (para escolas de idiomas)
4. O que tu achas importante que teu filho aprenda nas aulas de inglês?
5. Qual o uso do inglês que teu filho faz fora da escola?
6. Como tu caracterizas um bom professor de inglês para crianças?

## ANEXO 5

### SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO DE FALA

= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
, Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens.
. Entonação descendente	Indica entonação descendente e final.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente.
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso.
: Alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários do(a) transcritor(a).
@ @ @ Risada	Pulsos de risada.
(.) Pausa	Representa ausência de fala ou vocalização.
<u>Texto</u> Sílabas, palavra ou som acentuado.	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.

In: SCHNACK, C.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. (2005) Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>> Acesso em: 05 nov. 2010.