

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Luciana Lorandi Honorato de Ornellas

**Representações de professores de Inglês do Ensino  
Fundamental I**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA  
LINGUAGEM

São Paulo  
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Luciana Lorandi Honorato de Ornellas

**Representações de professores de Inglês do Ensino  
Fundamental I**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA  
LINGUAGEM

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

SÃO PAULO  
2010

Ficha catalográfica

ORNELLAS, Luciana Lorandi H. de. ***Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.***

**São Paulo: 170 p. 2010.**

**Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.**

**Orientadora: Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos.**

**Ensino-aprendizagem, representações, Língua Inglesa, crianças.**

**Banca Examinadora**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por meio de processos fotocopiadores ou eletrônicos.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010. Assinatura: \_\_\_\_\_ .

...Todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus

Bíblia Sagrada - Romanos 8:28

Ora, a fé é a certeza de coisas que se esperam, a convicção de fatos que se não  
vêm

Bíblia Sagrada – Hebreus 11:1

Uma mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original

Albert Einstein

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a minha avó Laura (*in memoriam*) que apesar de não possuir títulos acadêmicos, foi e será sempre minha grande Mestra.

A meu esposo, Marcelo, amigo, conselheiro e *coaching*, pelos risos, suor e lágrimas compartilhados.

A minha grande alegria, Letícia, minha filha, que nasceu junto com este trabalho e me deu forças para conseguir terminá-lo.

## **Agradecimentos**

A Deus, essência de todas as coisas, razão da minha existência, por ter me sustentado em todos os momentos nesta árdua caminhada.

À Capes por ter viabilizado este trabalho.

À minha orientadora e amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela paciência, dedicação, preocupação e empenho com que exerce sua profissão.

A todos os professores do LAEL, especialmente àqueles que contribuíram diretamente para minha formação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Francisca Lier de-Vito, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sumiko Nishitani Ikeda, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beth Brait e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Collins .

Às professoras Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa e Andrea Patrícia Nogueira, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Às funcionárias do LAEL, Márcia e Maria Lucia, por compartilharem os bons e maus momentos, pelas palavras de conforto e demonstração de carinho e apoio.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea, por suas inestimáveis contribuições a este trabalho, demonstrando por meio de suas ações companheirismo, humildade, prontidão e competência que nunca serão esquecidos.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Edina M. P. Silva, pela correção ortográfica.

Aos amigos que compartilharam angústias, dúvidas e descobertas: Neto, Flávio, Allysson, Zico, Roberta, Jorge, Renato, Ozilene, Sérgio, Cida, Marta, Luciene, Luciana, Andréa, Sílvio, Maria Ângela, Márcia Mathias, Fabrício, Regiane, Glória, Fábio, Vilma e todos os colegas do seminário de orientação.

Aos meus pais, por me darem a vida.

À minha irmã Lilian, pelas orações.

Ao meu esposo Marcelo, pela paciência, incentivo e colaboração.

À minha filha Letícia, pelos sorrisos, abraços e beijos, apesar de minhas ausências.

Ao meu cunhado Renan, pelo carinho, amizade e apoio.

Aos professores das escolas públicas e particulares que aceitaram participar desta pesquisa. Ao meu colega Fabrício que intermediou o contato com os professores das escolas públicas.

Às amigas Camila, Édina e Leda, pela amizade e carinho.

Aos irmãos em Cristo que intercederam por mim e pela minha família.

À minha querida e saudosa avó Laura, que não conseguiu ver o término desta caminhada, mas sempre torceu e acreditou que ela chegaria ao fim e que daria bons frutos.

ORNELLAS, Luciana Lorandi Honorato de. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I**. 2010. 170 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

## RESUMO

Como parte do projeto de pesquisa denominado “Formação de professores para o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças”, este estudo tem o objetivo de verificar que representações professores de Inglês, de escolas públicas e particulares, que ministram aulas para o 1º ao 5º anos têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o professor que leciona Inglês para esse segmento e sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I. Este estudo de caso identificou as representações de dez professores que lecionam Inglês para o Ensino Fundamental I, em escolas públicas e particulares sobre esse processo de ensino-aprendizagem e os papéis do professor e do aluno. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários. Este estudo se fundamenta no conceito de Representações Sociais proposto por Moscovici (2005); nas concepções de ensino-aprendizagem apresentadas por Williams & Burden (1997) e Mizukami (1986) e nas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Inglês para crianças apresentadas por Pinter (2006), Cameron (2003; 2001), Moon (2000), Haliwell (1992) e Scott & Ytreberg (1990). Os resultados mostram que, apesar de pertencentes a contextos diferentes, os professores das escolas públicas compartilham as mesmas representações dos professores das escolas particulares. O que os diferencia são as instalações e os recursos pedagógicos dos quais dispõem em cada contexto. Este estudo também confirmou, nas representações dos professores, a necessidade de formação para se lecionar para crianças, corroborando estudos como o de Santos (2009). Além disso, os dados mostram que as representações dos professores sobre o ensino-aprendizagem de Inglês condizem com as teorias sobre ensino-aprendizagem de Inglês para crianças no que diz respeito à valorização das habilidades de falar e ouvir, no entanto, o modo como concebem esse trabalho não condiz com as teorias. Além disso, as representações dos professores convergem com as teorias de ensino para crianças quanto à importância de atividades lúdicas. Este estudo ainda demonstrou que as representações dos professores, acerca do professor e seu papel, concebem o professor como um motivador, um gerenciador e um facilitador e como aquele que se preocupa com a emoção e a afetividade. Por fim, os resultados mostram que os professores representam o aluno como um sujeito curioso, motivado, que gosta de atividades que envolvam o lúdico e movimentos e que necessita sentir-se querido e acolhido, reiterando a importância da afetividade e da emoção na relação professor-aluno-objeto do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** representações sociais, ensino de Inglês para crianças, Ensino Fundamental I, LEC.

## ABSTRACT

As part of the research project entitled “Teacher’s education staff for Teaching and Learning English to children” coordinated by Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, the aim of this study is to investigate the representations English teachers that work in public and private schools have about English language teaching-learning to first years of The Elementary School (first to fifth years), about this teacher and about this student. This case study examined the representations of ten English teachers that teach to the first grades in public and private schools about this teaching-learning process and the roles of students and teachers. Data were collected by questionnaires. The theoretical framework is constituted by the social representation theory, based on Moscovici (2005), by some teaching-learning concepts (WILLIAMS & BURDEN, 1997; MIZUKAMI, 1986) and by some principles on teaching-learning to children (PINTER, 2006; CAMERON, 2003; 2001; MOON, 2000; HALIWELL, 1992; SCOTT & YTREBERG, 1990). The results of this study showed that despite of working in different contexts (public and private school) teachers’ representations are the same. Their differences are related to the workplace and to the pedagogical materials they use. The representations also confirmed the need for teacher education in order to teach children as demonstrated in other studies (SANTOS, 2009, for example). Like the theories about teaching to children, teachers’ representations about this teaching-learning showed the importance of oral skills and fun and game activities. However the way teachers represent the work with speaking and reading skills doesn’t agree with the theories. In addition, the data also showed that teachers’ representations about the teacher and its role see the teacher as someone who motivate and manage the classes and as a person who worries about the emotion and the affectivity. Finally, the data showed that teacher’s representation about the student see the student as someone that is curious, motivate, that likes activities involving movement, play and games and that need to be beloved. Besides, these representations reinforce the main role of the affectivity and emotion in the teacher-student-object relationship.

**KEY WORDS:** social representations, English language teaching for young learners, Elementary School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
1.1 Representações Sociais .....	20
1.2 Concepções de ensino-aprendizagem.....	25
1.2.1 Abordagem comportamentalista.....	26
1.2.2 Abordagem construtivista .....	27
1.2.3 Abordagem sociointeracionista .....	32
1.2.3.1 A afetividade em Vygotsky .....	37
1.3 O ensino-aprendizagem de Inglês para crianças.....	41
1.3.1 A importância da fala do professor e a utilização da língua materna e da língua alvo (Inglês) em sala de aula .....	41
1.3.2 As habilidades comunicativas nas aulas de Inglês para crianças .....	45
1.3.3 O professor que leciona Inglês para crianças .....	54
1.3.4 O aprendiz criança .....	59
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	65
2.1 A abordagem metodológica .....	65
2.2 O contexto da pesquisa .....	67
2.2.1 As escolas .....	67
2.2.2.1 As escolas públicas .....	69
2.2.2.2 As escolas particulares .....	70
2.2.2 Os participantes .....	71
2.2.2.1 Os professores da rede pública .....	72
2.2.2.2 Os professores da rede particular .....	75
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	78
2.4 Procedimentos para organização e análise de dados .....	80
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	85
3.1 Representações sobre o ensino-aprendizagem de Inglês.....	85

3.1.1 Representações sobre as aulas de Inglês do Ensino Fundamental I .....	86
3.1.2 Representações sobre as atividades oferecidas nas aulas de Inglês do Ensino Fundamental I .....	94
3.1.3 Representações sobre as habilidades comunicativas nas aulas de Inglês do Ensino Fundamental I .....	96
3.1.3.1 Representações sobre a habilidade de ouvir .....	96
3.1.3.2 Representações sobre a habilidade de falar.....	100
3.1.3.3 Representações sobre a habilidade de leitura .....	105
3.1.3.4 Representações sobre a habilidade de escrita .....	109
3.2 Representações dos professores sobre o professor de Inglês que leciona para o Ensino Fundamental I .....	118
3.2.1 Representações sobre as características e habilidades do professor de Inglês .....	118
3.2.2 Representações sobre os conhecimentos necessários ao professor de Inglês para crianças .....	123
3.2.3 Representações sobre o papel do professor de Inglês para crianças .....	126
3.3 Representações dos professores sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I .....	134
3.3.1 Representações sobre as características e habilidades do aluno do Ensino Fundamental I .....	134
3.3.2 Representações sobre as necessidades do aluno do Ensino Fundamental I .....	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>
Anexo 1: Questionário de pesquisa nº1 .....	151
Anexo 2: Questionário de pesquisa nº 2 .....	157
Anexo 3: Questionário de pesquisa nº3 .....	162

## LISTA DE QUADROS

### CAPÍTULO 2

Quadro 2.1: Síntese das categorias e temas .....	84
--	----

## INTRODUÇÃO

O mundo globalizado trouxe a necessidade de uma língua franca para facilitar a comunicação entre diferentes povos e culturas, essa língua é o inglês. Cada vez mais pessoas têm urgência em se tornar proficientes nessa língua. Isso tem ocorrido cada vez mais cedo na vida das pessoas, haja vista a constante expansão do ensino de Inglês para crianças em escolas de idiomas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

O ensino de Inglês, ainda que facultativo, é oferecido em boa parte das escolas particulares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I. Já nas escolas públicas ele é oferecido em algumas escolas da rede municipal de algumas cidades para o Ensino Fundamental I.

Há que se acrescentar que no Estado de São Paulo, há uma proposta de atividades organizadas para a Oficina Curricular de Inglês – Ciclo I, da Escola de Tempo Integral – ETI.

Entretanto, conforme Rocha (2007, p. 280-281), embora seja um segmento em expansão no Brasil, o ensino de Língua Inglesa nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental I, ainda é facultativo e não possui diretrizes norteadoras específicas, condições primordiais para que esse ensino seja bem sucedido.

Na literatura brasileira, a escassez de pesquisas nessa área também é indicada. Rocha (2006, p. 7), por exemplo, assevera que é necessário o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, levando-se em conta suas variáveis e a importância do papel desse ensino na formação integral da criança. A autora corrobora o pensamento de Cameron (2001) e Phillips (2003) ao destacar que a formação desse professor precisa ser fomentada por meio de cursos de formação continuada que visem ao desenvolvimento de competências desejáveis, para que ele possa atuar, efetivamente, nesse segmento.

Cameron (2001, p. xii) acrescenta, ainda, que a formação de professores nesse segmento pode contribuir, inclusive, para que mal-entendidos do ofício, como, por exemplo, o mito de que ensinar crianças é fácil e simples, possam ser desfeitos.

Foram essas questões e as razões que exponho a seguir que me motivaram a elaborar esta pesquisa.

Graduei-me em Letras-Tradutor (Portugues-Ingês-Francês) no ano de 2002, e nesse mesmo ano passei a lecionar Ingês para Fins Específicos para adultos em cursos técnicos e língua Inglesa para o Ensino Médio. Em 2003, ingressei em uma escola, relativamente, grande da rede particular da cidade de Osasco, sendo contratada para lecionar Ingês para alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Ao trabalhar com todas essas faixas etárias de alunos, e conversar com professores especialistas de diversas áreas e séries e professores pedagogos que lecionam para o Ensino Fundamental I, percebi que não poderia trabalhar com alunos do 1º ao 5º ano da mesma maneira que o fazia com adolescentes ou adultos, isto é, a linguagem, a interação, as estratégias usadas em sala de aula tinham que ser diferenciadas para essa faixa etária.

Além disso, questões referentes às peculiaridades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dessa faixa etária, não foram objeto de estudo na minha formação, nem de outros professores que, como eu, são formados em Letras Português-Ingês, fato constatado por meio de conversas informais.

Notei, também, que, assim como eu, os professores de Ingês, que lecionam para o Ensino Fundamental I, compartilhavam diversas dúvidas sobre o processo de ensino-aprendizagem, tais como: Como devo ensinar uma segunda língua para alunos que estão em processo de alfabetização e letramento? Como a criança aprende? Somente o aspecto oral deve ser valorizado? Devem-se trabalhar leitura e escrita? Como e quando trabalhar leitura e escrita? Como devem ser as atividades para essa faixa etária? Deve-se utilizar somente o Ingês para se comunicar com os alunos ou deve-se dosar Ingês e Português?

Esses questionamentos geraram em mim um sentimento de inquietação e a necessidade de lançar um olhar investigativo sobre esses problemas, motivando-me a realizar esta pesquisa que se voltou, primeiramente, para o professor de inglês que trabalha com esse segmento, e buscar entender que representações ele revela sobre o processo de ensino-aprendizagem e seu papel.

Esta pesquisa, inserida na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Linguagem e Educação é, também, parte dos estudos inseridos no projeto de pesquisa denominado “Formação de

professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças”, liderado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, orientadora desta pesquisa.

Esse projeto visa à formação crítico-reflexiva de professores de inglês para crianças e tem por objetivos específicos: i. investigar como crianças aprendem; ii. examinar a eficácia de teorias de ensino-aprendizagem e metodologias vigentes de ensino de línguas estrangeiras para crianças; iii. discutir o papel do professor; iv. orientar o professor a utilizar as novas tecnologias (filmes e a Internet); e v. avaliar e desenvolver material didático para o ensino-aprendizagem de inglês para criança.

Faz parte desse projeto de pesquisa, o Projeto Ensino de inglês para crianças (PEIC), desenvolvido junto a uma creche conveniada na cidade de São Paulo, e o curso de extensão, Formação de Professores para o Ensino de Inglês: crianças e adolescentes, ministrado na COGEAE, PUC-SP.<sup>1</sup>

Com este trabalho, pretendo contribuir, tanto para o projeto de pesquisa supracitado como para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, com dados empíricos para um melhor entendimento sobre o ensino-aprendizagem, o professor e o aluno no contexto do Ensino Fundamental I, a partir das representações dos professores que lecionam inglês para esse segmento. Pretendo, também, contribuir para as pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), que tratam de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

Ao buscar livros e dissertações no Brasil que pudessem contribuir para o meu trabalho, constatei que o número de pesquisas implementadas na área de ensino-aprendizagem de inglês para crianças não tem acompanhado o crescimento da mesma.

Dentre os trabalhos desenvolvidos no Brasil abordando o ensino de inglês para crianças, destaco Silva (1997); Miranda (2003); Rocha (2006); Moura (2009) e Santos (2009).

Silva (1997) analisa a utilização do gênero conto de fadas como um instrumento para aprendizagem de língua estrangeira, nas aulas de inglês para crianças entre 10 e 12 anos, alunos de uma escola particular de idiomas. Miranda (2003), por sua vez, verifica como é a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento, em sala de aula de inglês, na Educação Infantil. Já o

---

<sup>1</sup> Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/3834539527502693>>. Acesso em 06/12/09.

trabalho de Rocha (2006) faz uma análise das crenças dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem de 1ª a 4ª série, dentre eles: diretores, coordenadores, professores polivalentes, professores de língua inglesa, alunos e pais de duas escolas da rede municipal e uma da rede particular e, a partir dessas crenças, propõe provisões teóricas para esse ensino. A pesquisa de Moura (2009) investiga as concepções e teorias subjacentes às práticas didáticas propostas por professores em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola bilíngue. Por fim, Santos (2009) descreve como se caracteriza a prática pedagógica do docente de língua estrangeira, de escolas públicas, em anos iniciais do Ensino Fundamental I (primeiro e quinto anos) e discute conhecimentos necessários à formação docente para atuar com língua estrangeira nesse segmento.

No que se refere aos estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas sobre representações, verifiquei que não há muitos trabalhos desenvolvidos em âmbito nacional. Dentre as pesquisas existentes, destaco Lima (2006); Pedrosa (2008) e Pallu (2008) que trabalharam com representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês.

Lima (2006), por exemplo, investiga as representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. Já, Pedrosa (2008), por sua vez, investiga as representações de alunos do último semestre de um curso de Letras de uma Faculdade de São Paulo sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para o Ensino Fundamental e Médio, entre outros. Pallu (2008), baseando-se na Psicologia Social, na Pedagogia Crítica, na Linguística Crítica e na Teoria Social do discurso, investiga as representações sociais de alunos, pais, e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

O programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, também, conta com inúmeros estudos de representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês por parte de professores e alunos (cf RAMOS e LESSA, 2009). Entretanto, estudos na área voltados exclusivamente para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, parecem ainda ser bastante escassos. Desse modo, a carência de estudos sobre representações de professores de inglês sobre o Ensino Fundamental I, nos setores público e privado, fez com que esse tema merecesse minha atenção.

Nesse nicho, está inserida esta pesquisa, que se limita aos contextos de escola pública e particular no Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º anos, e tem como objetivo verificar as representações que professores de inglês, de escolas públicas e particulares, que ministram aulas para o 1º ao 5º anos têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o professor que leciona para esse segmento e sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I. A fim de alcançar esse objetivo, procuro responder, com este trabalho, as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as representações de professores que lecionam inglês para o Ensino Fundamental I, em escolas públicas e particulares, sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa?
2. Quais são as representações desses professores sobre o professor que leciona inglês para o Ensino Fundamental I?
3. Quais são as representações desses professores sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I?

Na tentativa de responder essas perguntas, elaborei este estudo de caso, que foi conduzido em escolas da rede particular da grande São Paulo e da rede pública de uma cidade do interior paulista, e teve como participantes cinco professores de cada contexto, totalizando dez professores. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, que foram respondidos pelos professores.

Nos parágrafos seguintes, apresento uma breve descrição dos três capítulos que compõem esta pesquisa.

No capítulo 1, Fundamentação Teórica, discuto as teorias que embasam a análise. Primeiramente, apresento o conceito de Representações Sociais apresentados por Jodelet (2001), Celani e Magalhães (2002), Guareschi e Jovchelovitch (2003), Freire e Lessa (2003) e Moscovici (2005). Em seguida, trago as concepções de ensino-aprendizagem, a partir de Mizukami (1986) e Williams & Burden (1997) para, em seguida, apresentar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês para crianças embasadas em Scott & Ytreberg (1990), Haliwell (1992), Moon (2000), Cameron (2001; 2003) e Pinter (2006).

No capítulo 2, Metodologia, apresento a abordagem metodológica utilizada neste trabalho, descrevo o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos para organização e análise

de dados. A coleta de dados bem como a análise e discussão dos resultados, foram operacionalizadas por intermédio da metodologia de estudo de caso.

No capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados, demonstro a análise e discussão dos dados.

Nas Considerações Finais, pondero inicialmente sobre o desenvolvimento desta pesquisa, apresento a síntese dos resultados, as contribuições da pesquisa e elaboro algumas propostas que poderão despertar o interesse para futuras pesquisas dentro da mesma temática. Em seguida, trago as reflexões sobre as contribuições deste trabalho para a pesquisa no ensino de línguas e formação do professor de língua estrangeira para crianças. As Referências Bibliográficas e os anexos encerram o trabalho.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, apresento os conceitos de representação e aquele que adoto neste trabalho. Na sequência, apresento as teorias de ensino-aprendizagem que têm embasado o ensino de Língua Inglesa oferecido ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Finalmente, discorro sobre concepções de ensino-aprendizagem e questões que norteiam o ensino de Inglês para crianças.

#### **1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Esta pesquisa tem como objetivos investigar as representações que professores de escolas públicas e particulares, que lecionam inglês para o Ensino Fundamental I, têm sobre esse processo de ensino-aprendizagem e seus papéis. Assim, nesta seção, procuro conceituar o termo representações, tomando como base para este trabalho a definição proposta por Moscovici (2005) e, apresentar outros autores que também discutem acerca dessa teoria, tais como: Guareschi e Jovchelovitch (2003), Freire e Lessa (2003), Celani e Magalhães (2002) e Jodelet (2001).

Moscovici (2005, p. 14), narra que um dos primeiros estudiosos a abordar o termo representações foi Durkheim, o qual fazia distinção entre representações individuais e coletivas. Moscovici (2005, p. 14) explica que no intuito de estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma, Durkheim sugeria que as representações individuais fizessem parte do campo da Psicologia, ao passo que as representações coletivas formassem o objeto da Sociologia. As representações coletivas, de acordo com Durkheim (1912/1995), citado por Moscovici (2005, p. 14), caracterizam-se pela capacidade de manutenção e conservação do todo social. Além disso, para Durkheim (1898/1974), as representações coletivas constituem-se de fenômenos reais, oriundos da vida mental e coletiva dos indivíduos.

Já a teoria das representações sociais, da forma como é proposta por

Moscovici (2005, p. 15), está inserida na Psicologia Social e difere da teoria de Durkheim por estar orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, ou melhor, como a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação se tornam parte da vida social.

Moscovici (2005, p.15) explica que as representações coletivas de Durkheim se apresentam como formas estáveis de compreensão coletiva que possuem o poder de obrigar e a função de integrar a sociedade, ao passo que as representações sociais são marcadas pela variedade e diversidade de ideias coletivas que circulam nas sociedades modernas.

Nas palavras de Moscovici (2005, p. 21) a representação social é definida como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

A finalidade de todas as representações sociais, segundo Moscovici (2005, p. 54), é “tornar familiar algo não-familiar”, concretizar o que parece abstrato, dando a impressão de segurança de algo “já visto” e “já conhecido” (MOSCOVICI, 2005, p. 58).

Jodelet (2001, p. 21) assim como Moscovici entende que as representações são “construídas para acolher um elemento novo”. Além disso, a autora concebe as representações sociais como “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”. Fenômenos esses que, de acordo com a autora, apresentam elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc., organizados de forma a trazer algo a respeito do estado da realidade.

Com relação à produção e à formação das representações sociais, Guareschi e Jovchelovitch (2003, p. 20), argumentam que elas são fruto da interação entre pessoas nos inúmeros locais sociais, tais como: “nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais”, entre outros.

Na visão de Moscovici (2005, p. 39-40), todas as interações humanas, sejam entre pessoas ou grupos, pressupõem representações. As representações sociais são o produto de nossas ações e comunicações e impactam nossas inter-relações com os outros, interferindo em nossa posição na hierarquia social e em nossos valores.

Para Celani e Magalhães (2002, p. 321), o termo representações é entendido como uma cadeia de significações, construídas entre os participantes da interação dentro de contextos sócio-históricos e culturais permeados por questões políticas, ideológicas e teóricas, que valorizam certos discursos em detrimento de outros, sempre a serviço do interesse de alguém.

Já Freire e Lessa (2003, p. 174), com base na teoria das representações sociais de Moscovici (1961/1976) e no conceito de repertórios interpretativos de Potter e Wetherell (1987) entendem representações como:

maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um *repertório* que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. (FREIRE e LESSA, 2003, p. 174)

Ainda buscando definir as representações, Moscovici (2005, p. 10) esclarece que as representações sociais são:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos.

Concordo com Moscovici (2005, p.72), quando ele afirma que há palavras circulando na sociedade, denominando os objetos que nós provemos com sentido concreto, ou seja, as palavras somente têm sentido, quando relacionadas a algo equivalente não-verbal. Dessa forma, de acordo com o autor, o homem como ser social, que tem na comunicação a base para suas relações sociais, utiliza-se delas em todas as situações da vida, constituindo sua identidade e partilhando suas experiências.

Nessas interações com a sociedade e com seus semelhantes, Moscovici (2005, p. 72) argumenta que o homem constroi representações em cada uma das

situações de vida, fundamentadas em suas experiências, isto é, conhecimentos constituídos a partir das interações sociais, interesses e posição social que ele desempenha.

Semelhantemente, Jodelet (2001, p. 22) caracteriza representação social como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Portanto, as representações são criadas para permitir a atuação em todos os momentos da vida e adequadas às diversas situações vivenciadas, marcadas pelo momento, pela cultura, pelos papéis desempenhados em cada situação de comunicação social.

As representações sociais, de acordo com Moscovici (2005, p.34), possuem duas funções: a) convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos; e b) prescrever, isto é, impor-se sobre nós com uma força irresistível.

De acordo com o autor, a função convencionalizar pode ser compreendida como categorizar, sintetizar em um único modelo algo a ser partilhado por um grupo de pessoas. Moscovici (2005, p. 34) explica que quando algo não se adequa ao modelo, nós fazemos com que se encaixe, caso contrário, a compreensão não é possível.

Quanto à função prescrever, Moscovici (2005, p. 37-38) explica que as representações sociais são sistemas de classificação, imagens e descrições, que nos foram transmitidos, impostos, estratificados na memória coletiva e reproduzidos por intermédio da linguagem de sucessivas gerações, refletindo um conhecimento anterior, quebrando as amarras da informação presente, coexistindo e circulando por meio das várias esferas de atividade. Nas palavras do autor:

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. (MOSCOVICI, 2005, p. 37)

Ainda com relação à função das representações, concordo com Moscovici (2005, p. 35), quando ele atenta para o fato de que nenhuma mente está livre do condicionamento imposto por suas representações, linguagem ou cultura, e, ao mesmo tempo, não temos consciência dessas convenções que estão implícitas.

No que diz respeito à formação das representações sociais, Moscovici (2005,

p. 60-61) argumenta que elas são geradas a partir de dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, a saber: a ancoragem e a objetivação. De acordo com o autor, os mecanismos de ancoragem e objetivação têm a função de transformar o não-familiar em familiar, partindo da nossa esfera particular, por meio de comparações e interpretações, para a reprodução concreta e controlável no mundo.

Moscovici (2005, p. 78) explica, ainda, que a ancoragem e a objetivação são duas maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, dirigida para dentro tirando, colocando, classificando e rotulando objetos, pessoas e acontecimentos com um nome. A objetivação é mais ou menos voltada para fora (para outros), de onde tira conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, tornando as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Fundamentada no conceito de Representações Sociais, proposto por Moscovici, acredito que a análise de dados apresentados neste trabalho, traz à tona as representações sociais que subjazem os discursos dos professores de Inglês das escolas públicas e particulares, que lecionam para o Ensino Fundamental I, com relação às concepções sobre ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, valorizadas ou não, por eles, bem como, suas representações acerca dos papéis envolvidos nesse ensino-aprendizagem.

Após ter apresentado questões relativas às representações sociais, apresento na próxima seção, as concepções de ensino-aprendizagem que embasam o ensino de Inglês para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e que, também, tem influenciado o ensino de Inglês para crianças, por considerá-las relevantes para o entendimento das representações identificadas nos dados.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta seção apresento as teorias de ensino-aprendizagem que têm embasado o ensino de Língua Inglesa oferecido ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio e, conseqüentemente, tem influenciado o ensino de Inglês para crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE, BRASIL, 1998a, p. 55), o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, juntamente, com o de teorias linguísticas específicas, tem embasado as concepções teóricas que norteiam os processos de ensinar e aprender língua estrangeira. Segundo esse documento, três concepções de ensino-aprendizagem têm influenciado o ensino de língua estrangeira: a concepção behaviorista ou comportamentalista; a concepção cognitivista e, por fim, a sociointeracional. Vale destacar que, a última, é a adotada pelo referido documento, por se tratar da concepção mais adequada, atualmente, para explicar a maneira pela qual as pessoas aprendem.

A fim de apresentar e discutir cada uma dessas concepções, esta seção está dividida em três subseções. Na primeira, apresento a concepção comportamentalista; na segunda, a construtivista<sup>2</sup> e, na terceira, a concepção sociointeracional, a qual apresenta também, uma subseção acerca da afetividade. Em cada seção busquei situar historicamente, de forma breve, o surgimento e o desenvolvimento da teoria e identificar de que forma a teoria influenciou os aspectos que caracterizam a prática pedagógica e o ensino de línguas, além de identificar quais são os papéis do professor e do aluno dentro de cada abordagem. Além disso, dentro das seções que tratam das abordagens construtivistas e sociointeracional, discuto também, as contribuições dessas concepções para o ensino de Inglês para crianças e a necessidade do conhecimento delas pelos professores que lecionam para crianças. As informações apresentadas nesta seção servirão de embasamento para a análise das representações dos professores.

---

<sup>2</sup> Utilizo a nomenclatura construtivista, uma vez que tratarei, de forma mais específica de Piaget e sua teoria e não da teoria Cognitivista advinda da Psicologia.

### 1.2.1 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

De acordo com Williams & Burden (1997, p. 8), a abordagem comportamentalista ou behaviorista remonta ao positivismo e aos estudos do fisiologista russo Pavlov (1849-1936), teórico da aprendizagem que buscava explicar o conhecimento por meio do condicionamento e que se tornou conhecido por seus experimentos com animais, que deram origem a teoria conhecida como S – R<sup>3</sup>. Ao citar o trabalho de Skinner (1957), Williams & Burden (1997, p. 9) explicam que o psicólogo americano, utilizava-se dos estudos de Pavlov para elaborar um sistema de princípios sobre o comportamento humano, baseando-se na premissa de que a aprendizagem é resultado do ambiente e não de fatores genéticos. De acordo com os autores, nessa teoria Skinner enfatiza a importância do reforço, que pode ser positivo ou negativo, por meio de recompensa ou punição, e busca explicar a aprendizagem em termos de condicionamento operante, quando um indivíduo responde a um estímulo por comportar-se de um modo particular.

Williams & Burden (1997, p. 10) acrescentam, ainda, que a abordagem comportamentalista influenciou o ensino de línguas no mundo todo por meio do desenvolvimento do método audiolingual. Nesse método, a linguagem é vista como um comportamento mecânico de bons hábitos a ser ensinado por meio de pequenas tarefas realizadas de forma sequencial, que funcionam como estímulo-resposta, utilizando-se de repetições ou substituições. Já os erros, nesse método, são entendidos como maus hábitos.

Com relação ao papel do professor, Williams & Burden (1997, p. 10) explicam que consiste em desenvolver bons hábitos de linguagem por meio de repetições a partir de um modelo (*drills*), isto é, memorização de diálogos ou repetições em grupo de padrões estruturais. Mizukami (1986, p. 30, 31), por sua vez, afirma que o papel do professor na concepção behaviorista é o de assegurar a aquisição de comportamentos por meio do planejamento e desenvolvimento de um sistema de ensino-aprendizagem, levando em conta a redução de fatores relacionados ao tempo, esforços e custos. Mizukami (1986, p. 30) comenta, ainda, que para manter comportamentos desejados dos alunos, são utilizados condicionantes e reforçadores

---

<sup>3</sup>*Stimulus – response*, iniciais em inglês para estímulo-resposta. – Tradução minha.

arbitrários, desde elogios, notas, prêmios, até o diploma, possibilidade de ascensão social e profissional. Em contrapartida, o papel do aluno, é descrito por Williams & Burden (1997, p. 10) como aquele que recebe e responde aos estímulos de forma passiva.

Mizukami (1986, p. 20) menciona que nessa abordagem o aluno é considerado como um “recipiente de informações e reflexões” e a educação se preocupa com “aspectos mensuráveis e observáveis”. Além disso, o aluno não participa das decisões que envolvem o processo de ensino. O ensino, por ser entendido como aquisição de padrões de comportamento, pode ser mudado por meio de treinamento a partir de objetivos pré-fixados. De acordo com a autora, o papel da escola é o de educar formalmente, com o objetivo de direcionar “o comportamento humano às finalidades de caráter social (...)”. (MIZUKAMI, 1986, p. 29). Para os PCN-LE (1998a, p. 56), pode-se dizer que o foco, nessa abordagem de ensino, é o ensino e o professor.

Mizukami (1986, p.33) relata que a preocupação de Skinner em como fazer o aluno aprender, ao invés de buscar entender o porquê o aluno aprende, aliada ao reducionismo teórico behaviorista, que concebia um indivíduo/aprendiz automatizado, gerou questionamentos e insatisfação entre alguns pesquisadores da época. Como reação ao behaviorismo surge o construtivismo, que trato na próxima subseção.

### **1.2.2 ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA**

Na descrição de Williams & Burden (1997, p. 13), a abordagem cognitivista<sup>4</sup> advém da psicologia cognitivista, que se preocupa em saber como o ser humano pensa e aprende. Mizukami (1986, p. 59) acrescenta que essa abordagem compreende a aprendizagem como “mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno”. Além disso, os processos cognitivos centrais, tais como: “organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc”, são analisados separadamente dos problemas sociais, e as emoções

---

<sup>4</sup> Esses autores tratam o cognitivismo como parte do construtivismo.

são compreendidas com relação ao conhecimento. Dessa forma, de acordo com a autora, a preocupação recai na habilidade do aluno em integrar e processar informações.

De acordo com Williams & Burden (1997, p.14), o objetivo dos psicólogos cognitivistas não era o de desenvolver uma teoria pedagógica, mas sim investigar os processos humanos centrais. A despeito disso, muitas abordagens de ensino surgiram a partir dessa proposta. Conforme Williams & Burden (1997, p.14), uma dessas teorias é o construtivismo, baseado nos estudos de Jean Piaget, considerado um dos maiores expoentes nessa teoria.

Na descrição de Williams & Burden (1997, p.21), a ênfase é dada por Piaget à natureza construtivista do processo de aprendizagem, no qual se considera o envolvimento do indivíduo na construção do seu conhecimento de forma ativa e leva-se em consideração a sua visão de mundo e as experiências que o cercam. Com isso, o foco central da aprendizagem construtivista concentra-se não no ensino e no professor, como na concepção behaviorista, mas, no aluno.

Segundo Mizukami (1986, p. 60), a perspectiva adotada nessa abordagem é a interacionista, para a qual o conhecimento é produto da interação entre homem e mundo, e essa interação deve ser analisada conjuntamente.

Williams & Burden (1997, p. 22) esclarecem que o desenvolvimento cognitivo é entendido por Piaget como um processo de *maturação*<sup>5</sup>. Já o desenvolvimento da mente caracteriza-se por uma busca constante entre *equilíbrio*<sup>6</sup> (balanço entre o que já é conhecido e o que é novo), seguida de *assimilação*<sup>7</sup> (modificação das informações de modo a ajustá-las ao que já é conhecido) e *acomodação*<sup>8</sup> (modificação do que já é conhecido levando-se em consideração as novas informações). De acordo com os autores, esses processos juntos constituem, para Piaget, o processo de *adaptação*, considerado como essencial para a aprendizagem, e de grande importância para a aprendizagem de uma nova língua.

Williams & Burden (1997, p. 23) ainda destacam alguns aspectos dessa teoria que consideram de particular importância para o professor de língua estrangeira. Em primeiro lugar, o aluno deve ser considerado como ativamente envolvido na

---

<sup>5</sup> *Maturation* – Tradução minha.

<sup>6</sup> *Equilibration* – Tradução minha.

<sup>7</sup> *Assimilation* – Tradução minha.

<sup>8</sup> *Accommodation* – Tradução minha.

construção do seu conhecimento. Cabe ao professor, segundo os autores, encorajar e ajudar os alunos nesse processo, ao invés de vê-los como meros receptores da língua.

Em segundo lugar, Williams & Burden (1997, p. 23), argumentam que o ensino de língua baseado, principalmente, em memorização não é capaz de promover um entendimento mais profundo da língua aprendida, uma vez que o foco central da aprendizagem, nessa abordagem, é o desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a língua e a experiência.

Em terceiro lugar, os autores, enfatizam a necessidade de se adequar as atividades ao nível cognitivo do aluno. Williams & Burden (1997, p. 23) explicam que as atividades não devem ser nem muito abstratas, para os alunos que ainda não atingiram o nível conceitual necessário para resolvê-las, nem simples demais de modo a estar abaixo do nível conceitual em que se encontra o aluno.

Por fim, Williams & Burden (1997, p. 23) relacionam os conceitos de assimilação e acomodação, propostos por Piaget, à aprendizagem de uma língua estrangeira, explicando que o contato com uma nova língua requer modificação naquilo que já é conhecido sobre essa língua (acomodação), seguida de reestruturação do conhecimento já existente (assimilação). Quanto mais o aluno se aproxima da língua alvo, mais o seu conhecimento é moldado.

Ainda com relação às contribuições dessa abordagem para o ensino de língua estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 1998a, p. 56) citam duas concepções que julgam importantes: primeiramente, a mudança na concepção de erro, entendido no behaviorismo como algo a ser evitado e, na abordagem construtivista, entendido como parte da língua em construção no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, os estilos individuais de aprendizagem, os quais explicam que cada pessoa possui um estilo diferente de aprendizagem.

Segundo Mizukami (1986, p. 71), a contribuição dessa abordagem para a educação consiste na busca pela autonomia intelectual do aluno, e não a mera transmissão de conteúdos, como ocorria no behaviorismo. A preocupação da educação é que o aluno aprenda por si próprio.

Quanto ao papel do professor na abordagem construtivista, Mizukami (1986, p. 77) argumenta que é sua função criar um ambiente de reciprocidade intelectual nos âmbitos moral e racional, propor problemas, desafios, sem oferecer a solução

pronta – evitando assim a rotina. Além disso, o professor deve ter conhecimento de sua área atrelado a um espírito observador, pesquisador e coordenador, incentivando o autocontrole e a autonomia dos alunos. Por fim, deve, também, atentar para as características estruturais que apontam para a fase evolutiva em que se encontra o aluno e, de acordo com essa análise, adaptar o ensino ao aluno.

Em relação ao aluno, Mizukami (1986, p. 77) descreve que seu papel na abordagem construtivista é essencialmente ativo, devendo desempenhar atividades básicas como “observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc”. Williams & Burden (1997, p. 13) apresentam pensamento semelhante ao afirmar que o papel do aluno nessa abordagem é o de um “participante ativo no processo de aprendizagem, utilizando-se de várias estratégias mentais, com o objetivo de classificar e compreender o sistema da língua que está aprendendo”.<sup>9</sup>

O construtivismo também influenciou o ensino de Inglês para crianças que com Piaget, conforme indicado por Pinter (2006, p. 7), trouxe contribuições para o ensino de Inglês para crianças, principalmente no que se refere aos estágios do desenvolvimento, que podem ser observados nos itens a seguir:

- Sensório-motor<sup>10</sup> – compreende a fase de 0 a 2 anos e é caracterizado pela interação da criança com o meio e a aprendizagem por meio da manipulação dos objetos que a circundam;
- pré-operacional – compreende a fase de 2 a 7 anos e se caracteriza pelo egocentrismo e pela falta de pensamento lógico;
- concreto-operacional – compreende a fase de 7 a 11 anos e é caracterizado pelo início do desenvolvimento do pensamento lógico, restrito a contextos imediatos, sem a habilidade de generalização;
- operacional-formal – o quarto e último estágio, dos 11 anos em diante, caracteriza-se pelo alcance da lógica formal e pelo pensamento abstrato.

Pinter (2006, p. 6-7) explica que é importante que os professores que

---

<sup>9</sup>*In a cognitive approach, the learner is seen as an active participant in the learning process, using various mental strategies in order to sort out the system of the language to be learned. Tradução minha.*

<sup>10</sup> Nomes dos respectivos estágios em inglês: *Sensori-motor stage; Pre-operational stage; Concrete operational stage e Formal operational stage* - Tradução minha.

lecionam inglês para crianças conheçam os estágios do desenvolvimento propostos por Piaget, uma vez que, normalmente, trabalham com alunos de diversas faixas etárias que possuem interesses e necessidades próprias – o que requer do professor não só o conhecimento da faixa etária desses aprendizes como também a adequação do material, do método e do modo de ensinar.

De acordo com Pinter (2006, p. 5), para que o professor possa auxiliar a criança e tornar o processo de aprendizagem o mais bem sucedido possível, é importante que ele compreenda de que maneira essa criança se desenvolve e como ela aprende.

O que se espera do professor de inglês, assevera Pinter (2006, p. 10), é que ele seja capaz de reconhecer as necessidades e interesses das várias faixas etárias com as quais trabalha e que sempre acompanhe as mudanças relacionadas aos interesses e necessidades desses grupos. De acordo com Pinter (2006, p. 10), o acompanhamento cuidadoso e regular, juntamente com a resposta dos alunos, constituem uma ferramenta importante no trabalho de planejamento e seleção de atividades e materiais adequados às diferentes faixas etárias e contextos do ponto de vista do desenvolvimento.

Ao abordar a teoria de Piaget, Pinter (2006, p. 5) esclarece que, para esse pesquisador, a aprendizagem é um processo ativo no qual as crianças são construtoras ativas do seu conhecimento do mundo – daí o nome “construtivismo”.

Cameron (2001, p. 4) acredita ser positivo para o ensino de Inglês para crianças ver a criança como um aprendiz e um pensador ativo, alguém que constrói significado e conhecimento por meio do manuseio de objetos, contato com ideias, observação das ações e da linguagem das pessoas, enfim, alguém que se utiliza de seu conhecimento e sua experiência para tentar compreender as intenções e objetivos das ações das pessoas. No entanto, Cameron (2001, p. 4), alerta que, embora a criança seja vista por Piaget como um “*active sense-maker*”<sup>11</sup>, seu modo de produzir sentido é limitado pela sua experiência, o que pode impactar na execução de tarefas e atividades na sala de aula de línguas.

Cameron (2001, p. 4) acredita que é possível comparar a ideia de Piaget, sobre a adaptação das crianças por meio de experiências com objetos que estão

---

<sup>11</sup> Um produtor/fazedor de sentido ativo – Tradução minha.

presentes em seu ambiente, e as atividades que são realizadas na sala de aula. A autora argumenta que, da mesma forma que Piaget entende que o ambiente fornece o cenário para o desenvolvimento por meio das oportunidades que ele oferece para a ação da criança, a sala de aula e as atividades ali desenvolvidas criam e oferecem oportunidades para que as crianças aprendam.

Apesar de a teoria construtivista ter impactado de forma significativa a metodologia do ensino de línguas, Williams & Burden (1997, p. 39) argumentam que essa teoria não levou em consideração a importância do contexto social na promoção da aprendizagem, por deter-se às questões relacionadas ao desenvolvimento individual do aluno, e buscar entender como a mente trabalha. Porém, isso somente não é capaz de explicar como a pessoa aprende. A partir desses questionamentos aliados à preocupação com as questões sócio-históricoculturais e sua relação com o indivíduo, surge a teoria sociointeracionista, que trato a seguir.

### **1.2.3 ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

Diferentemente do behaviorismo, para o qual as crianças aprendem por meio de recompensas e punições e os adultos são considerados inteiramente responsáveis por moldar a aprendizagem das mesmas; e do construtivismo para o qual a criança aprende desde seu nascimento, de forma independente, a partir da exploração de seu meio ambiente, os sociointeracionistas, explicam Williams & Burden (1997, p. 39), entendem que “as crianças nascem em um mundo social e a aprendizagem ocorre por meio da interação com outras pessoas”.<sup>12</sup>

Na visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, que é aquela adotada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998a), para o ensino atual de língua estrangeira, nascemos em um mundo social e o nosso aprendizado dá-se quando interagimos com os outros na sociedade em que vivemos. Desde o momento em que nascemos, interagimos com outras pessoas em nosso dia-a-dia e, por meio dessa interação, construímos nossos sentidos sobre o mundo. Nessa visão, a interação entre as pessoas mediada pela linguagem e por outros meios simbólicos, como por exemplo,

---

<sup>12</sup> *Children are born into a social world, and learning occurs through interaction with other people.* – Tradução minha.

o computador, é fundamental para a construção de nosso aprendizado.

Para Vygotsky<sup>13</sup> (1934/1987, p.129), um dos maiores expoentes da abordagem sociointeracionista, toda pessoa pode fazer mais do que faria sozinha se tiver o auxílio de outra pessoa. Sob esse ponto de vista, o que o aprendiz é capaz de fazer interagindo em cooperação com alguém hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã. A aprendizagem efetiva acontece quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis sociais diferentes de habilidades e conhecimentos.

Na descrição dos PCN-LE (BRASIL, 1998a, p. 57-58), nessa abordagem, a aprendizagem é de natureza sociointeracional, já que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é visto como um parceiro mais competente, com o objetivo de resolver tarefas de construção de significado e de conhecimento com as quais esses participantes se deparam. Na visão do documento, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construir o significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem da língua estrangeira.

A importância da linguagem na interação entre as pessoas também é enfatizada na perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1930/1991, p. 95), o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento do aprendiz. Sendo assim, o autor coloca dois níveis de desenvolvimento daquele que aprende, descritos nos parágrafos a seguir.

O primeiro desses níveis é chamado pelo autor de “nível de desenvolvimento real” e indica aquilo que uma pessoa sabe fazer sozinha, sem a ajuda de alguém. Esse nível define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento e da aprendizagem. Se um aprendiz pode fazer várias coisas independentemente, isso significa que as funções para essas coisas já amadureceram nele.

O segundo nível é chamado por Vygotsky (1930/1991, p. 97) de zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, e determina aquilo que um aprendiz não consegue fazer sozinho, precisando da ajuda de outra pessoa. De acordo com autor, esse nível define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário. Na definição de Bruner (1985, p.

---

<sup>13</sup> Optei, neste texto, pela grafia Vygotsky para o nome desse autor. No caso de citações e referências bibliográficas, mantive as diferentes grafias adotadas nas várias publicações.

30), a ZDP é descrita como sendo a distância entre o estágio de desenvolvimento atual e o estágio de desenvolvimento superior do aprendiz.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (1930/1991, p. 97) da seguinte maneira:

A ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

O autor ressalta, ainda, que o aprendizado direcionado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos pelo aprendiz é ineficaz, já que não se encaminha para um novo estágio do processo de aprendizagem. A ZDP, por outro lado, propõe a ideia de que o aprendizado significativo é somente aquele que se apresenta como desafiador ao aprendiz e mais avançado em relação ao seu desenvolvimento atual.

Ao discutir a visão vygotskiana de ensino-aprendizagem, Freitas (2000, p. 104) enfatiza que Vygotsky via a aprendizagem como um processo essencialmente social, que ocorre na interação com pares mais experientes, no qual o papel da língua é destacado. Em outras palavras, é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas. Daniels (2001, p. 77) ainda afirma que, ao agir e interagir sobre coisas do mundo, os aprendizes se envolvem com os significados que essas coisas assumiram na vida real, ao mesmo tempo em que também são moldados por eles.

De acordo com os PCN Introdução (BRASIL, 1998b, p. 91), a organização de atividades que proponham a interação entre os alunos deve ser proposta na aula de língua estrangeira, já que o sucesso de um projeto educativo depende do convívio em um grupo cooperativo e produtivo. Ainda de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998a, p. 55),

A mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços.

Quanto ao termo mediação, utilizado por Vygotsky (1934/1987, p. 129), essa está centrada no papel do par mais competente, denominado mediador, que por saber mais, tem como função encontrar meios de ensinar o outro a aprender. O papel de mediador pode ser ocupado pelo pai, pela mãe, pelo professor, ou até mesmo por um colega de classe. Reiterando, para os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 57-58), a aprendizagem de língua estrangeira pode ser auxiliada por meio da mediação do parceiro mais competente na construção do significado.

Daniels (2001) acrescenta que não só o professor, mas que a escola também, tem o papel de mediar a relação dos alunos com o mundo. Quanto à escola, cabe a ela possibilitar o acesso dos alunos ao conhecimento, de forma a permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a generalização, a abstração e o desenvolvimento das relações sociais.

No tocante ao papel mediador do professor, Gasparin (2002/2005) identifica as seguintes características consideradas necessárias: o desenvolvimento de ações conjuntas com os alunos, direcionadas para o desenvolvimento; a disponibilidade para o diálogo; o domínio profundo de sua área de conhecimento; tornar acessível o patrimônio cultural; incentivar a curiosidade; incentivar a troca de informações entre os alunos e, se possível, conhecer o que os alunos já sabem.

Com relação ao papel do aluno, David (2007, p. 55-57) afirma que na abordagem sociointeracionista o aluno é considerado um sujeito ativo que deve explicar e argumentar a respeito de suas hipóteses e conhecimentos, e seu papel está intimamente relacionado às possibilidades de ação favorecidas pelo tipo de interação propostas pelo professor.

Como pôde ser visto nas descrições aqui apresentadas, a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem enfatiza a natureza dinâmica na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Além disso, deve-se ressaltar também que, nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua não ocorre isoladamente, já que ela se dá no contexto social no qual o aprendiz se encontra.

Com relação às contribuições da teoria de Vygotsky para o ensino de inglês para crianças, Cameron (2001, p. 8) acredita que o conceito de ZDP pode auxiliar os professores no planejamento das aulas, na identificação da próxima etapa que a criança está apta a aprender, bem como no modo como os professores falam com os alunos. Pinter (2006, p. 12) corrobora o pensamento de Cameron (2001) ao

mencionar que os professores que lecionam inglês para crianças devem conhecer o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e fazer uso do mesmo em suas aulas.

Pinter (2006, p. 12) argumenta ser importante que os professores tenham consciência do papel da linguagem na interação em sala de aula, uma vez que ela, na maioria das vezes, é a principal fonte de insumo<sup>14</sup>. A autora explica que, ao escutar o professor falando, a criança modela sua pronúncia ao mesmo tempo em que é provida de oportunidades para aprender novas formas da língua por meio de contextos que façam sentido para os alunos. Pinter (2006, p. 12) acrescenta, ainda, que, é importante, também, que o professor crie oportunidades para que as crianças tenham momentos de interação com o professor e com as outras crianças, e que as encoraje a usar a língua que está sendo aprendida de forma produtiva.

Cameron (2001, p. 7) com base na teoria de Vygotsky, acerca da palavra, menciona a importância da mesma como unidade reconhecida linguisticamente pelas crianças em sua primeira língua, auxiliando-as a reconhecer palavras na nova língua. Além disso, Cameron (2001, p. 7) acredita que as palavras têm um significado especial na aprendizagem de uma nova língua pelas crianças. De acordo com Baquero (1998), o significado da palavra em Vygotsky (1934/1993), constitui a unidade de pensamento e linguagem, nas palavras do autor:

Encontramos essa unidade, que reflete a união entre pensamento e linguagem, na forma mais simples, no significado da palavra. O significado da palavra (...) é a unidade de ambos os processos, que não admite mais decomposição e acerca da qual não se pode dizer o que representa: um fenômeno da linguagem ou do pensamento. (VYGOTSKY, 1934, p. 288-289 citado por BAQUERO, 1998, p. 54)

Contrastando Piaget e Vygotsky, Cameron (2001, p. 6), propõe uma síntese sobre o que os diferencia, explicando que a grande diferença entre os dois está na relação do aprendiz ativo com o mundo. De acordo com a autora, Piaget entende que a criança é um aprendiz ativo solitário em um mundo de objetos, enquanto Vygotsky considera a criança como um aprendiz ativo em um mundo cheio de pessoas, afirmação com a qual concordo.

Após apresentar as contribuições de Piaget e Vygotsky para o ensino de Inglês para crianças, é possível observar que essas duas teorias influenciam esse

---

<sup>14</sup> *Input* – “tradução minha”.

ensino, com predominância da abordagem sociointeracional de Vygotsky.

Retomando e sintetizando a discussão acerca das concepções de ensino-aprendizagem de Inglês discutidas nesta seção, pode-se afirmar que: o foco da abordagem behaviorista concentra-se no professor e na língua ensinada; já na visão construtivista, o foco desloca-se para o aluno e suas estratégias de aprendizagem; por fim, na abordagem sociointeracionista, o foco está na interação e na mediação.

Após essa breve discussão das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Inglês, trato a seguir da importância da afetividade no ensino, à luz da abordagem sociointeracionista.

### **1.2.3.1 A AFETIVIDADE EM VYGOTSKY**

O objetivo desta subseção é tratar de questões relacionadas à afetividade sob a ótica do sociointeracionismo, uma vez que acredito que essas questões exercem um papel importante no relacionamento professor-aluno e mais importante ainda, em se tratando de ensino-aprendizagem para crianças, foco desta pesquisa. Por essas razões, discuto aqui essas questões que, como será visto adiante, também serão utilizadas como embasamento, para a análise das representações dos professores.

Leite e Tassoni (2002, p. 1) afirmam que, atualmente, há uma preocupação com relação à dimensão afetiva do comportamento humano, com ênfase nas interações sociais e no papel determinante que o outro desenvolve na constituição do indivíduo.

De acordo com os autores, a partir das contribuições da teoria histórico-social e sua ênfase aos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, o modo dualista tradicional que concebe corpo/mente, matéria/espírito e afeto/cognição como aspectos separados, tem cedido lugar a uma nova interpretação, de caráter monista<sup>15</sup>, em que afeto e cognição se fundem, possibilitando a compreensão e análise não mais isoladas, mas sim, do ser humano como um todo.

No que diz respeito à educação, Leite e Tassoni (2002, p. 1), argumentam que o fato de compreender a aprendizagem como social, mediada por elementos culturais interfere diretamente nas práticas pedagógicas, alterando, com isso, o foco

---

<sup>15</sup> Monista – do grego monos – um só.

de “o que ensinar” (conteúdos) para “como ensinar” (o modo).

O afeto<sup>16</sup> tem sido defendido por alguns autores, como (FERNANDÉZ, 1991; DANTAS, 1992; SNYDERS, 1993; FREIRE, 1994; CODO e GAZOTTI, 1999, entre outros) como um elemento indispensável na atividade de ensinar, por se entender que as relações entre ensino e aprendizagem são motivadas pelo desejo e pela paixão, possibilitando a identificação de condições afetivas que favoreçam a aprendizagem.

Leite e Tassoni (2002, p. 7) explicam que os experimentos de Vygotsky sobre o estudo das emoções é fomentado pelas contribuições dos estudiosos da época, e a partir disso ele esboça uma nova maneira de compreender as emoções humanas, ao mesmo tempo em que busca combater a visão dualista da época. A base para os estudos sobre as emoções no final do século XIX e início do século XX estava calcada nos estudos de Darwin, nas manifestações orgânicas, ou seja, baseava-se no biológico, desprezando o aspecto psicológico dos processos emocionais. Leite e Tassoni (2002, p. 7) citam, ainda, que Vygotsky parte, também, de uma base biológica, porém em sua abordagem enfatiza as questões relacionadas ao significado e ao contexto.

A emoção em Vygotsky (1926/2004, p. 136) é entendida como

reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente.

Vygotsky (1926/2004, p. 138) argumenta, ainda, que a emoção é de caráter ativo e serve como uma espécie de organizador e regulador interno das nossas reações, que podem ser de ação ou renúncia a alguma emoção e nunca de indiferença. O aspecto emocional, para Vygotsky (1926/2004, p. 146), tem a mesma importância que a inteligência e a vontade e deve ser objeto de preocupação da educação, assim como os demais o são.

Para Leite e Tassoni (2002, p. 10), as relações entre professor-aluno, da mesma forma que as interações sociais, são marcadas pela presença contínua da

---

<sup>16</sup> O termo afeto na literatura parece ter várias denominações, mas gostaria de esclarecer que esse termo e suas denominações são aqui compreendidos como “experiência subjetiva que revela a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (Pino, mimeo, p. 128 citado por Leite e Tassoni, 2010, p. 3).

afetividade e sua influência nos processos de desenvolvimento cognitivo. Diante disso, pode-se entender que a afetividade é de grande importância na determinação da natureza das relações entre os alunos (sujeito), as relações com as atividades propostas e desenvolvidas, e as áreas e conteúdos escolares (objetos do conhecimento).

Ao refletir sobre o processo educativo, Vygotsky (1926/2004, p. 143) afirma que esse é influenciado de forma substancial pelas reações emocionais, o que pode ser de grande valia para o trabalho do professor. O autor explica que as emoções constituem um meio, extremamente rico, de educar as reações. Dessa forma, o autor afirma que o professor deve se preocupar em estimular emocionalmente as atividades propostas e que as aulas devem buscar atingir o sentimento dos alunos, de forma a deixar um vestígio emocional nos mesmos. Vygotsky (1926/2004, p. 143) acrescenta, ainda, que não há forma de comportamento tão forte quanto à relacionada a uma emoção.

No que diz respeito ao modo de expressar afetividade, Dantas (1993) citado por Leite e Tassoni (2002, p. 13), afirma que o contato físico não é a única maneira de um professor demonstrar afeto pelo aluno, durante a aula o afeto pode se manifestar por meio de diversas atitudes do professor, tais como: a preocupação em adequar as atividades às possibilidades do aluno; o fornecimento de meios para a realização de atividades apoiando-se na capacidade do mesmo e a demonstração de preocupação e interesse pelas dificuldades e problemas dos alunos.

Por entender que “a emoção não é um agente menor do que o pensamento”, Vygotsky (1926/2004, p. 144-145) reafirma que a base do processo educativo são as reações emocionais e que todo conhecimento novo deve estar ligado a uma emoção, tomando-a como ponto de partida, juntamente com o interesse. Para o autor, cabe ao professor despertar no aluno a emoção antes do sentido, fazendo com que os alunos não só pensem e assimilem os conteúdos das disciplinas, mas que os sintam.

Leite e Tassoni (2002, p. 11) propõem algumas questões que devem ser objeto de reflexão do professor, pois de acordo com os autores, elas refletem o comportamento do professor em sala de aula e interferem no processo de ensino-aprendizagem, bem como na relação professor-aluno, de forma profunda e individual. São elas: “O que se diz, como se diz, em que momento e por que – da

mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que”.

Os autores comentam que a partir de pesquisas acerca do papel da afetividade no processo de mediação professor-aluno em sala de aula, confirmou-se como fator fundamental a mediação exercida pelas professoras na determinação da natureza da relação aluno-objeto do conhecimento.

Leite e Tassoni (2002, p. 14) salientam que a afetividade está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico do professor, por isso é necessário levar em consideração alguns elementos como: o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo sujeito (aluno) na relação com o objeto (conteúdos escolares), bem como a qualidade da relação sujeito-objeto e a qualidade das atividades de mediação desenvolvidas pelo professor.

Com relação às implicações de caráter afetivo na relação sujeito-objeto, Leite e Tassoni (2002, p. 16 - 20) sintetizam cinco decisões que podem interferir na futura relação sujeito-objeto e que devem ser tomadas pelo professor no momento do planejamento e desenvolvimento de um curso. São elas:

- Para onde ir? - a escolha dos objetivos de ensino, o que implica a escolha de objetivos e conteúdos relevantes para a vida do aluno, possibilitando o estabelecimento de vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos;
- De onde partir? - tomar como ponto de partida e referência o aluno e o conhecimento que ele já possui sobre o assunto, de forma a possibilitar uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- Como caminhar? – organizar os conteúdos de forma lógica e não aleatória, de forma a não prejudicar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, bem como a relação aluno-objeto;
- Como ensinar? – deve-se levar em consideração a questão da adequação/inadequação da atividade, em função do objetivo que se almeja e assegurar que o aluno tenha um bom desempenho ao longo do desenvolvimento da atividade;
- “Como avaliar?” – a avaliação deve ser um instrumento planejado e desenvolvido a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento.

Leite e Tassoni (2002, p. 20) sintetizam que as cinco decisões abordadas têm na afetividade a essência das relações entre alunos e conteúdos escolares, já a mediação é o que determinará a qualidade dos vínculos entre sujeito e objeto do conhecimento.

Em suma, Leite e Tassoni (2002, p. 20) afirmam que

as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Finalizada a discussão sobre a afetividade em Vygotsky, na seção seguinte trato de questões específicas ao ensino-aprendizagem de Inglês para crianças.

### **1.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

#### **1.3.1 A IMPORTÂNCIA DA FALA DO PROFESSOR E A UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA ALVO (INGLÊS) EM SALA DE AULA**

Com relação ao papel da fala do professor nas aulas de inglês, Pinter (2006, p. 47) afirma que ela consiste em uma fonte importante de insumo para as crianças, em especial, aquelas que estão nos anos iniciais. Além disso, a autora acrescenta que, por meio da fala do professor, os alunos se familiarizam com os padrões de entonação e com os sons da língua.

Pinter (2006, p. 48) explica que, apesar de os alunos não entenderem todas as palavras, isso não é um problema, uma vez que eles podem inferir o significado a partir do contexto, de gestos e de recursos visuais utilizados pelo professor. A autora também acrescenta que o professor pode aceitar os comentários e contribuições dos alunos na primeira língua como forma de encorajamento, além de incorporar as respostas dos alunos na língua alvo. A fala do professor, argumenta Pinter (2006, p. 48), desempenha importantes funções tanto do ponto de vista social (convenções sociais, como cumprimentos, por exemplo) quanto afetivo (utilização de elogios e palavras de encorajamento).

Acerca da utilização da língua alvo nas aulas de língua estrangeira, Halliwell

(1992, p. 15) argumenta que ela consiste em uma forma de uso real da linguagem que contribui para o processo de ensino. A autora elenca algumas vantagens de se utilizar da língua alvo nas aulas de inglês para crianças:

- encorajar as crianças a utilizar e confiar em seus instintos para deduzir o significado das palavras;
- fornecer um elemento de aprendizagem indireta, pois ainda que a criança não perceba, está aprendendo;
- mostrar que a língua não se resume a exercícios e brincadeiras, nós a utilizamos na vida real;
- aumentar a quantidade de exposição da criança à língua.

Halliwell (1992, p. 15) assevera que, ao contrário do que muitos professores pensam, para conduzir as aulas na língua alvo não é necessário que o professor seja um falante nativo. A autora explica que a fala em sala de aula é relativamente limitada, por ser baseada em um pequeno número de frases e estruturas aliadas ao contexto e a expressões faciais. A fim de facilitar a compreensão dos alunos, esclarece Halliwell (1992, p. 16), o professor deve utilizar uma linguagem simples, ao invés de tentar utilizar uma linguagem complexa ou buscar uma equivalência que muitas vezes não existe. A autora acrescenta ainda que a fala do professor deve ser sempre acompanhada de um gesto, de uma demonstração visual do que ele diz, pois, ao fazer isso, o professor pode explicar aos alunos como fazer atividades aparentemente complicadas por meio de uma linguagem simples.

Para Moon (2000, p. 62), a fala do professor fornece a principal e, às vezes, a única forma de insumo da língua estrangeira para alunos inseridos em contextos em que a língua estudada não é vivenciada no país. A autora acrescenta que, se o professor restringir o uso da fala em inglês a somente dar exemplos da língua, e não usar o inglês para as diversas situações que envolvem o cotidiano em sala de aula estará fornecendo uma gama muito restrita de insumo da língua.

Moon (2000, p. 60) argumenta, ainda, que é por meio da fala dos professores que o ensino acontece, pois é por meio dela que o professor gerencia a sala de aula, como por exemplo, fornecendo instruções aos alunos, controlando-os, motivando-os, fornecendo retorno e oferecendo insumo para o aprendizado de línguas.

Com relação às funções da fala do professor em sala de aula, Moon (2000, p.

61) elenca: dar instruções; manter a disciplina; oferecer retorno; elogiar; pedir informações; dar informações; fornecer exemplos da língua alvo; dar modelos de procedimentos ou estratégias; verificar ou testar o conhecimento dos alunos; fazer piadas; manter uma boa atmosfera, entre outros. A autora também esclarece que o tipo de fala usada pelo professor impacta diretamente no ambiente de aprendizagem. De acordo com Moon (2000, p. 61), se o que predomina na fala do professor são instruções, controle da disciplina e testes, o relacionamento professor-aluno é predominantemente formal. Por outro lado, se o professor utiliza-se da fala para pedir informações reais sobre os alunos, fazer piadas, mostrar interesse pelos alunos, estabelece uma relação mais informal com os mesmos, fazendo com que os alunos sintam vontade de se expressar na língua alvo e, conseqüentemente, falar mais.

Quanto às vantagens e desvantagens de se utilizar a língua inglesa nas aulas de inglês para crianças, Moon (2000, p. 62) elenca uma relação das mesmas, listadas a seguir.

As vantagens de se utilizar a língua inglesa nas aulas de inglês para crianças segundo Moon (2000, p. 63) são:

- aumento da exposição dos alunos à língua;
- desenvolvimento da confiança dos alunos em relação à língua;
- propiciação de situações de comunicação reais na utilização da língua inglesa;
- desenvolvimento da pronúncia, à medida em que os alunos são encorajados a pensar em inglês desde o primeiro ano de estudo da língua.

No que diz respeito às desvantagens de se utilizar a língua inglesa nas aulas de inglês para crianças, Moon (2000, p. 63) elenca:

- necessidade de um maior tempo para explicar as atividades, o que pode levar ao desinteresse pela atividade em alunos ansiosos;
- perda da confiança por alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem da língua;
- possibilidade de fornecimento de um modelo de língua incorreto por

professores que não possuem proficiência na língua;

- necessidade de mais tempo para cumprir o conteúdo programático.

Moon (2000, p. 65) argumenta que é melhor começar a introduzir a língua inglesa com atividades que já são conhecidas pelos alunos. Por estarem familiarizados com a atividade, a autora explica que a compreensão se tornará mais fácil para eles.

No que diz respeito ao uso da língua materna, Moon (2000, p. 65) propõe algumas situações em que ela pode ser utilizada e as razões que justificam seu uso:

- quando o professor percebe que a criança sabe a resposta na língua mãe, mas não sabe como dizê-la em inglês;
- quando a criança deseja compartilhar com os colegas uma experiência real acerca do que estão estudando, mas não consegue fazê-lo em inglês;
- quando o professor deseja utilizar um novo jogo, cujas regras são complicadas;
- quando o professor não tem certeza de que os alunos entenderam.

Moon (2000, p. 73) também orienta que, quando se trabalha com crianças, ter boas habilidades de comunicação é algo essencial ao professor e a fala torna-se o principal meio de comunicação, tanto para as crianças que ainda não sabem ler e escrever em inglês quanto para aquelas que já sabem.

Após discutir sobre a importância da fala do professor e sobre a utilização da língua mãe e da língua alvo nas aulas de inglês para crianças, discuto, a seguir, sobre o trabalho com as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever)<sup>17</sup> nas aulas de Inglês para crianças.

---

<sup>17</sup> Mantive essa nomenclatura, pois ela é usada pelos autores aqui resenhados.

### **1.3.2 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Para Scott & Ytreberg (1990, p. 21) as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) não devem ser ensinadas ou aprendidas sozinhas. As autoras entendem que a habilidade de ouvir é a primeira adquirida pelos alunos, em especial, se eles ainda não sabem ler. Scott & Ytreberg (1990, p. 21) acrescentam, ainda, que a principal fonte de linguagem fornecida aos alunos advém do ouvir.

Com relação à divisão da linguagem em quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, Cameron (2001, p. 17) entende que essa divisão, apesar de ser a adotada pelos linguistas aplicados não lhe parece lógica, nem adequada, em se tratando de ensino de uma língua estrangeira para crianças. Cameron (2001, p. 17-18), baseada no princípio de que as crianças utilizam-se basicamente da língua falada por muitos anos, propõe uma divisão alternativa de linguagem. A autora sugere uma divisão entre habilidades orais e habilidades relacionadas ao letramento. Dentro das habilidades orais, Cameron (2001, p. 18) concebe que há dois níveis: discurso e vocabulário, os quais devem estar sempre centrados no uso e no significado, a fim de refletir a aprendizagem real da criança.

Para Pinter (2006, p. 62), o ouvir e o falar são as duas habilidades mais importantes quando se pensa em inglês para crianças. A autora explica que a base para a prática do falar está calcada no desenvolvimento da escuta. Dessa forma, é importante que atividades produtivas, planejadas de acordo com a idade, interesses e habilidades do aluno e que combinem o ouvir e o falar, sejam oferecidas nas aulas de inglês. Pinter (2006, p. 62) acrescenta, ainda, que tanto as crianças mais novas quanto as mais velhas precisam de muitas atividades que envolvam o ouvir e o falar. De acordo com a autora, quanto mais elas praticam essas habilidades, mais aumentam sua confiança e capacidade de se expressar na língua estrangeira.

Com relação à habilidade de ouvir, Scott & Ytreberg (1990, p. 21) explicam que é importante lembrar que, diferentemente de algo que se pode ler, nem sempre isso é possível quando se ouve algo. Dessa forma, as autoras argumentam que, ao falar com crianças, o professor deve falar de forma clara e repetir sempre que necessário. Scott & Ytreberg (1990, p. 22) mencionam também que o professor não deve sobrecarregar as crianças com atividades cujo foco seja o de ouvir, pois essas

atividades exigem bastante concentração das crianças, o que pode ser um problema, devido ao nível de atenção muito curto apresentado pelas mesmas, sobretudo, aquelas abaixo dos oito anos.

Pinter (2006, p. 49) afirma que o professor pode, durante uma atividade de escuta, como, por exemplo, contar uma história, valer-se de modificações interacionais de linguagem com o objetivo de oferecer aos alunos uma fonte rica de insumo para o aprendizado de línguas. Exemplos seriam: ajudar as crianças a compreender uma história por meio do que elas já sabem; utilizar comentários sobre a história; fazer com que as crianças interajam por meio de perguntas a respeito do que vem depois na história; utilização de ilustrações ao longo da história; repetições com o objetivo de enfatizar algo; utilização de exemplos para compreensão de conceitos e utilização de sinônimos e palavras alternativas para melhorar a compreensão.

Com relação às atividades que envolvem a habilidade de ouvir voltadas aos aprendizes mais novos, Pinter (2006, p. 49) explica que a grande maioria dos livros didáticos, voltados para o ensino de inglês para aprendizes mais jovens, recomenda atividades que requerem respostas não-verbais das crianças. Como exemplo, a autora menciona ouvir rimas ou histórias e músicas que contenham ação, cujo objetivo é imitar as ações e não produzir linguagem de modo imediato. Por meio das ações, Pinter (2006, p. 50) afirma que o não-verbal contribui para a compreensão do conteúdo e, principalmente, a criança tem a oportunidade de absorver a língua antes de falar. A autora acrescenta ainda que a nova língua é introduzida também por meio de gestos do professor e ilustrações do livro para ajudar a criança a compreender o significado.

Pinter (2006, p. 51) elenca alguns exemplos de atividades orais para os aprendizes mais jovens, como por exemplo, ouvir e responder, ouvir e bater as mãos ou ouvir e fazer algo pedido, ouvir e desenhar o que foi pedido, ouvir e pintar, ouvir e circular, ouvir e colocar verdadeiro ou falso, ouvir e fazer algo. De acordo com a autora, por serem atividades com um objetivo bem estabelecido, torna-se mais fácil para o professor perceber se o aluno compreendeu o que ouviu.

No tocante a ouvir histórias, Pinter (2006, p. 51-52) menciona que elas consistem na atividade mais autêntica e popular quando se trata de crianças. Por meio das histórias, afirma a autora, as crianças podem aprender uma nova língua,

além de se divertir. Além disso, Pinter (2006, p. 53) argumenta que as histórias tornam o insumo linguístico mais significativo, devido às repetições que estão presentes nelas.

Quanto às atividades que envolvem a habilidade de ouvir voltada aos aprendizes mais velhos, Pinter (2006, p. 53) assevera que é possível utilizar as mesmas atividades dos mais jovens; as instruções, porém, devem ter um caráter mais desafiador e as atividades devem ser adaptadas, aumentando o nível de dificuldade. Com relação às histórias, a autora coloca que os aprendizes mais velhos também as apreciam, no entanto, o professor deve escolher com cuidado o tipo de história adequado aos alunos, de preferência histórias mais longas ou histórias sobre outras culturas.

Pinter (2006, p. 53) assevera que, em casos de aprendizes mais velhos, é mais adequado utilizar gravações de outras pessoas falando a língua estrangeira ao invés da fala do professor, para que os alunos tenham contato com diferentes sotaques, ou seja, falantes que não são familiares e que apresentem uma fala mais rápida. A autora menciona também que é interessante aumentar a dificuldade ao variar os tipos de atividades, bem como a extensão das mesmas.

Pinter (2006, p. 54) ainda argumenta que, à medida que as crianças crescem, elas aprendem mais sobre o sistema linguístico e sobre o mundo que as cerca, o que as capacita a fazer previsões e deduções de modo mais confiante. A autora também explica que as habilidades de deduzir são importantes para que as crianças possam tirar conclusões antecipadas sobre o conteúdo da atividade que vão ouvir, por meio da observação das ilustrações que acompanham o áudio.

No que diz respeito à habilidade de falar, Cameron (2001, p. 41) entende que essa habilidade exige muito mais dos aprendizes de línguas do que o ouvir, no que diz respeito aos recursos e habilidades da linguagem. Por esse motivo, a autora afirma que atividades que envolvem a fala requerem vários tipos de suporte que envolvam não só a compreensão, mas também a produção.

Com relação ao trabalho com a fala, Scott & Ytreberg (1990, p. 33) argumentam que essa habilidade, provavelmente, é a que mais exige do professor. As autoras explicam que, para as crianças aprenderem uma língua estrangeira, é apenas mais uma forma de expressar o que estão acostumadas a expressar em sua própria língua: emoções, intenções, reações e brincadeiras. No entanto, Scott &

Ytreberg (1990, p. 33) esclarecem que isso não ocorre com tanta facilidade na língua estrangeira devido às limitações provenientes da pouca língua real que elas possuem.

Cameron (2001, p. 36) argumenta que as crianças devem aprender a língua falada. Para a autora, o ensino de uma língua estrangeira para crianças deve ser norteado por dois princípios: a) o sentido deve vir em primeiro lugar, caso contrário, as crianças não conseguirão aprender; b) as crianças precisam participar do discurso; para tanto, precisam construir conhecimento e habilidades do discurso.

Ao utilizar o termo discurso, Cameron (2001, p. 37) refere-se não somente ao texto, mas também ao contexto e às pessoas envolvidas com o texto. Como ilustração, a autora utiliza como exemplo uma lista de compras. Cameron (2001, p. 37) explica que, ao considerar uma lista de compras como discurso, não temos apenas um texto, e sim muitos outros elementos em torno da lista, como por exemplo, a pessoa que escreveu a lista, o contexto que a circunda e as condições em que a lista foi escrita.

Cameron (2001, p. 37) assevera que o objetivo do ensino de uma língua estrangeira para crianças deve ser o discurso entendido como linguagem em uso real, ou seja, ser capaz de utilizar a língua com pessoas reais, com propósitos reais.

Retomando o primeiro princípio que norteia o ensino de uma língua estrangeira, o sentido, Cameron (2001, p. 38) compara o comportamento do adulto com o da criança diante de uma situação na qual eles não entenderam o que foi dito. A autora explica que o adulto buscará esclarecer sua dúvida diretamente com a pessoa que forneceu a informação ou buscará outra forma de compreender a informação. A criança, por sua vez, não buscará esclarecimento, dando a impressão de que compreendeu a informação.

O trabalho com a fala para os aprendizes mais jovens, segundo Pinter (2006, p. 56), deve utilizar-se de *drills*<sup>18</sup> que sejam simples e significativos. Deve, também, utilizar-se de diálogos personalizados que tenham como objetivo preparar os alunos para serem capazes de interagir e falar com os amigos de sala e com outros falantes da língua sobre si e sobre seu mundo.

---

<sup>18</sup> Optei em deixar o termo em inglês por ser esse um tipo de exercício de repetição típico do método audiolingual.

Pinter (2006, p. 56) acrescenta que se utilizando de *chunks*<sup>19</sup> oferecidos por meio de insumo<sup>20</sup> proporcionado pela fala do professor ou por meio de textos como canções, rimas, cantigas, histórias e diálogos, os falantes conseguem produzir uma linguagem mais rápida porque eles não necessitam pensar em palavras de modo individual. Pinter (2006, p. 56) afirma que as crianças costumam usar mais frases prontas do que os adultos, por não terem o hábito de analisar a linguagem por partes como fazem os adultos.

Com relação à utilização de *chunks*, Cameron (2001, p. 50) explica que, apesar de seus benefícios ainda não serem totalmente compreendidos, eles são úteis para a fala por fornecerem um padrão básico que pode ser preenchido por diferentes classes de palavras. A autora acrescenta ainda que são mais fáceis de utilizar em uma conversa, por já virem “prontos para usar” ao invés de ter que construir uma frase ou sentença na hora.

Quanto às atividades de fala voltadas para as crianças mais velhas, Pinter (2006, p. 58) argumenta que, além de diálogos simples ou repetições, o professor deve oferecer aos alunos uma linguagem útil de sala de aula para que os alunos consigam gerenciar jogos e tarefas interativas; melhorem a atenção quanto ao que o colega diz; aprendam a pedir e a dar informações de modo claro e se expressem de forma explícita.

No que diz respeito à capacidade de negociação de sentido, Pinter (2006, p. 59) aponta que a capacidade de negociar sentido da criança, quando ela não entende algo aumenta de forma gradativa de acordo com a idade. A autora explica que, enquanto as crianças mais velhas são capazes de reparar sentidos com bastante sucesso em diálogos, as crianças mais jovens não são capazes de assumir a responsabilidade de esclarecer as coisas, de forma confiável, em um diálogo. Pinter (2006, p. 60) assevera que é importante que o professor introduza aos poucos e com cuidado tarefas que exijam negociação de sentido, à medida que percebe que as crianças estão prontas para lidar com as exigências das tarefas.

Quanto à habilidade de leitura, Scott & Ytreberg (1990, p. 49) afirmam que essa habilidade é a segunda maior fonte de linguagem para as crianças, sendo que a primeira é a escuta. Além disso, as autoras acrescentam que, à medida que as

---

<sup>19</sup> Frases prontas – tradução minha.

<sup>20</sup> *Input* – tradução minha.

crianças se desenvolvem na aprendizagem da língua estrangeira, a escrita torna-se a principal fonte de expandir e fortalecer a linguagem. Scott & Ytreberg (1990, p. 49) comentam também que, por meio dos livros, as crianças têm acesso a outros mundos. Por esse motivo, fazer da leitura uma atividade prazerosa é de grande importância na aprendizagem de uma língua.

No que concerne ao letramento da criança, Cameron (2003, p. 108) argumenta que apesar de conceber a oralidade como aspecto central na aprendizagem de língua estrangeira para crianças, não é contrária ao ensino da leitura e da escrita. No entanto, a autora preocupa-se com o ensino dessas habilidades, principalmente em língua estrangeira, por elas não serem simples ou naturais à criança, por serem complexas de se ensinar e pelo fato de as crianças ainda se encontrarem em fase de desenvolvimento do letramento em sua própria língua. Cameron (2003) afirma, ainda, que, se as habilidades de leitura e escrita estiverem suficientemente desenvolvidas e automatizadas, elas podem auxiliar a aprendizagem de uma língua estrangeira; caso contrário, podem até mesmo prejudicá-la.

Pinter (2006, p. 65) explica que há um consenso geral no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira para crianças, que assevera que a criança deve, primeiro, aprender a ler em sua primeira língua, para depois, aprender a ler na língua estrangeira.

Pinter (2006, p. 66) argumenta que a principal razão para se inserir a leitura e a escrita advém do interesse e do entusiasmo apresentado pelas crianças após o letramento na língua materna estar estabelecido. A autora comenta que ser capaz de ler ou escrever algo significativo para a criança, como por exemplo, um cartão de aniversário, dá a criança uma sensação de realização. Pinter (2006, p. 67) acrescenta, ainda, que ser capaz de ler e escrever pode auxiliar as crianças a comparar o que aprendem na escola com o Inglês que tem contato fora da escola, como, por exemplo, ao utilizar a internet.

Concordo com Pinter (2006, p. 72) quando a autora assevera que a leitura, para os aprendizes mais jovens, deve ser inserida lentamente, pois trata-se de um processo que envolve a aprendizagem de muitas habilidades, tais como: a inferência, a dedução e a descoberta de padrões. Devido a isso, a autora argumenta que é importante que o professor conduza essa aprendizagem de modo

multisensorial, utilizando-se de atividades que envolvam fazer coisas como pintar, movimentar o corpo e emitir sons.

Quanto às atividades de leitura voltadas aos aprendizes mais jovens, também concordo com Pinter (2006, p. 69) quando ela explica que o professor deve inserir, gradativamente, palavras que fazem parte do cotidiano da criança e da sala de aula, por meio de cartazes e etiquetas dispostos na sala de aula. Isso despertará, de acordo com a autora, a curiosidade das crianças com relação à leitura e à escrita, além de ajudá-las a relacionar a fala com a escrita. Pinter (2006, p. 71) menciona, ainda, que é melhor praticar primeiro a linguagem que já é familiar à criança. Aos poucos, afirma Pinter (2006, p. 71), o professor pode inserir atividades para completar lacunas, que combinem leitura com um pouco de escrita.

Scott & Ytreberg (1990, p. 51), por sua vez, elencam algumas atitudes importantes para preparar as crianças entre cinco e sete anos de idade para a leitura:

- utilizar um livro para mostrar para as crianças que a leitura é feita da esquerda para a direita, virar as páginas para mostrar como se faz, ler as mesmas páginas diversas vezes;
- mostrar aos alunos a ligação entre a palavra falada e a palavra escrita;
- mostrar a estrutura de uma frase e de um parágrafo;
- explorar com os alunos o aspecto visual de cada página para ajudá-los na compreensão do sentido do texto.

No que diz respeito às atividades de leitura voltadas aos aprendizes mais velhos, concordo com a explicação de Pinter (2006, p. 73) quando a autora argumenta que as atividades devem ter como objetivo encorajar as crianças a buscar a ideia central e informações específicas em um texto com a finalidade de compreender o sentido do mesmo. A autora explica, também, que é necessário que as crianças aprendam a observar alguns aspectos que ajudam a deduzir o significado de algum texto, como por exemplo, as ilustrações, saber identificar se uma sentença é uma pergunta ou afirmação, se está no passado ou no presente, entre outros.

Pinter (2006, p. 73) afirma, ainda, que os aprendizes mais velhos, de modo geral, gostam de trabalhar com o dicionário. Dessa forma, é importante que o

professor incentive o uso regular de vários tipos de dicionário em sala de aula para que as crianças possam desenvolver bons hábitos de estudo, tais como verificar palavras importantes e fazer anotações de sinônimos ou de palavras que são equivalentes em sua primeira língua.

Com relação ao trabalho com as crianças entre oito a dez anos de idade, Scott & Ytreberg (1990, p. 53) argumentam que nessa fase não é necessário dispensar tanto tempo com questões mecânicas da leitura e, sim, o foco deve ser o conteúdo. As autoras explicam que as crianças dessa faixa etária já possuem a capacidade de leitura em sua própria língua e são capazes de transferir suas habilidades de leitura para a aprendizagem da língua inglesa.

Scott & Ytreberg (1990, p. 61) afirmam que é importante disponibilizar várias opções de materiais de leitura individual para as crianças. Além de encorajar as crianças a ler, Scott & Ytreberg (1990, p. 65-66) argumentam que é importante, também, que o professor as incentive a dar sua opinião sobre o que leram, ajudando-as a desenvolver senso crítico com relação à leitura.

Com relação à habilidade escrita, Scott & Ytreberg (1990, p. 68) ao compará-la com a habilidade oral, afirmam que, apesar de elas serem usadas de modo combinado em sala de aula e de uma se beneficiar da outra, a escrita possui certas características que a tornam mais difíceis de lidar, especialmente, quando os aprendizes são crianças. Scott & Ytreberg (1990, p. 68) explicam que, na habilidade escrita, não é possível valer-se de linguagem corporal e da entonação, entre outras estratégias que auxiliam na compreensão do sentido.

Para Pinter (2006, p. 74) a escrita consiste em uma habilidade complexa que envolve a tomada de consciência de aspectos relacionados à estrutura de um texto, aos gêneros e à presença de um destinatário. A autora explica que, geralmente, a leitura e a escrita são ensinadas de modo paralelo, pois, quando começam a ler, as crianças despertam o desejo de também escrever.

Quanto às vantagens de a criança aprender a escrever na língua estrangeira, Scott & Ytreberg (1990, p. 69) citam que a escrita:

- acrescenta ao processo de aprendizagem uma nova dimensão física, além de a criança utilizar os ouvidos, a boca e os olhos, agora utilizará as mãos;
- permite que os alunos expressem suas personalidades;

- auxilia na consolidação da aprendizagem das outras três habilidades;
- permite que as crianças desenvolvam a linguagem de modo consciente, pois ao escrever o aluno tem tempo para voltar e pensar sobre o que escreveu;
- traz satisfação aos alunos, ao poderem visualizar no papel seu trabalho.

Com relação às atividades que envolvem a habilidade de escrita voltadas aos aprendizes mais jovens, Pinter (2006, p. 74) esclarece que, dependendo do conhecimento prévio apresentado pelas crianças, será necessária uma prática maior de princípios mecânicos que são a base da escrita, como traçar e copiar. A autora argumenta que, mesmo esse tipo de atividade, pode e deve proporcionar diversão às crianças. Para tanto, Pinter (2006, p. 74) menciona que o professor deve variar as atividades de cópia, dando a elas um aspecto de jogo. Dentre outras atividades que podem ser utilizadas com os jovens aprendizes, Pinter (2006, p. 76) elenca: procurar palavras cujas letras estão escondidas ou misturadas; criar e resolver quebra-cabeças simples, escrever palavras no ar ou nas costas do colega com os dedos. Pinter (2006, p. 77) menciona, também, que é importante que o professor utilize atividades de escrita guiada, ou seja, modelos ou esqueletos de textos, tais como cartões, convites, cartas, entre outros, para serem completados pelos alunos com suas próprias idéias. A autora comenta, ainda, que esse tipo de atividade introduz a ideia de que as pessoas escrevem para alguém, o que faz com que as crianças comecem a perceber que a escrita muda de acordo com a pessoa para quem se escreve.

No tocante às atividades que envolvem a habilidade de escrita, voltadas aos aprendizes mais velhos, Pinter (2006, p. 77) afirma que, além das atividades que envolvam escrita no nível da palavra e da frase, e atividades de soletrar, eles também necessitam de atividades que envolvam a escrita livre. De acordo com a autora, o professor deve iniciar a prática da escrita livre por meio do preenchimento de balões de histórias em quadrinhos, escrever instruções, listas de compras, receitas ou simples diários.

Pinter (2006, p. 77) explica que é importante utilizar-se de vários gêneros escritos, para que as crianças adquiram a consciência de que há diferentes destinatários. Aos poucos, a autora esclarece que as crianças começam a

compreender as razões para se aprender a escrever, como por exemplo, preencher formulários e escrever suas próprias histórias. Pinter (2006, p. 77) acrescenta, ainda, que o professor pode utilizar a *internet* tanto como fonte de informação como para praticar a escrita de modo mais prazeroso, como por exemplo, criar *websites* em inglês ou ainda comunicar-se em inglês com outras crianças de outros países.

Pinter (2006, p. 77) ainda menciona que as crianças trabalham melhor em dupla em situações de atividades de escrita, como por exemplo, cartas ou histórias. A autora acrescenta que, por ter de observar tanto a mensagem quanto a precisão gramatical, as atividades em dupla ajudam os alunos a manter o interesse e a motivação, pois um ajuda o outro.

Finalizada a discussão acerca das habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) nas aulas de língua estrangeira para crianças, discorro a seguir sobre as características do professor que leciona inglês para crianças.

### **1.3.3 O PROFESSOR QUE LECIONA INGLÊS PARA CRIANÇAS**

O objetivo desta seção é discutir o papel do professor que leciona inglês para crianças, suas características e a relação entre suas ações e a aprendizagem dos alunos. Esta discussão servirá como base para a compreensão das representações dos professores sobre o papel do professor de inglês, no capítulo de apresentação e discussão dos resultados.

Para que o professor de Inglês seja bem sucedido, Pinter (2006, p. 41) argumenta que é necessário que ele tenha bom conhecimento sobre crianças, sobre a língua e sobre o currículo<sup>21</sup>. A autora esclarece que conhecer as crianças significa conhecer e suprir suas necessidades especiais, por meio de ações como: propiciar um ambiente de segurança, encorajamento, estímulo, diversão e variedade. Quanto ao conhecimento da língua, Pinter (2006, p. 41) explica que é importante que o professor tenha uma proficiência adequada da mesma para que forneça uma exposição natural à língua alvo. Finalmente, no tocante ao currículo, a autora argumenta que conhecê-lo significa integrá-lo ao cotidiano de forma fácil e natural.

Phillips (2003), citado por Rocha (2007, p. 284) argumenta que a formação

---

<sup>21</sup> Currículo é aqui entendido como os conteúdos a serem ensinados.

do professor de inglês para crianças consiste em um fator de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. O autor afirma também que esses profissionais necessitam desenvolver habilidades específicas para desenvolver seu papel de maneira adequada. Cameron (2003) converge com Phillips (2003) e acrescenta que dentre as habilidades necessárias ao professor estão: conhecimento linguístico e sociocultural da língua que ensina; capacitação para iniciar o processo de letramento da criança na língua estrangeira; conhecimento de como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas (WOOD, 1998); conhecimento dos fatores e aspectos que a motivam (GARDNER, 1985; WILLIAMS & BURDEN, 1997).

Pinter (2006, p. 41) também menciona questões relacionadas à formação pré-serviço e em serviço do professor que leciona inglês para crianças, com as quais concordo. A autora explica que é necessário investir na formação do professor para que o ensino de Inglês seja bem sucedido. Rocha (2007, p. 281) corrobora o pensamento de Pinter ao afirmar que a formação do professor de Inglês para crianças, bem como seu desenvolvimento, por meio de cursos de formação contínua, é de extrema importância para que esse profissional atue de forma efetiva no contexto em foco.

Scott & Ytreberg (1990, p. 9) discutem acerca das características que podem ajudar o professor que leciona inglês para crianças em suas aulas. Como exemplo, citam: ter senso de humor, saber ouvir as opiniões dos outros e colocá-las em prática, ter facilidade de se adaptar e ter paciência. No entanto, conforme as autoras argumentam, as pessoas têm personalidades diferentes, e isso não pode ser mudado. Porém há habilidades e atitudes que podem ser adquiridas e aperfeiçoadas pelo professor.

Com relação às habilidades, Scott & Ytreberg (1990, p. 9) explicam que, qualquer professor pode cantar, tocar um instrumento, fazer mímicas, atuar e fazer desenhos simples. Já no tocante às atitudes, Scott & Ytreberg (1990, p. 9), argumentam que é importante que o professor demonstre apreço, carinho e atenção pelos alunos, pois as crianças têm necessidade de se sentirem queridas e, ao mesmo tempo, percebem com muita facilidade quando não o são. As autoras informam, ainda, que é importante que o professor respeite seus alunos e tenha consciência acerca das limitações individuais deles.

Ideia semelhante à de Scott & Ytreberg (1990) também é compartilhada por

Moon (2000, p. 28-29). Essa autora acrescenta, ainda, que, as expectativas criadas pelo professor com relação à aprendizagem dos alunos podem influenciar o comportamento do professor no modo de tratar o aluno, e, conseqüentemente, influenciar o desempenho do aprendiz.

Moon (2000, p. 29) explica que classificar os alunos com relação ao desempenho nas aulas, como por exemplo, ótimo, regular ou fraco, entre outros, e tratá-los de acordo com essas classificações, pode afetar de modo positivo ou negativo a autoimagem do aluno e os sentimentos que ele tem sobre si próprio, bem como impactar em seu desempenho com relação à aprendizagem que pode ser de sucesso ou de fracasso. A autora acrescenta que isto ocorre devido à tendência que as crianças têm em se comportar do modo como o professor espera que elas se comportem, ou melhor, de acordo com o tratamento dado pelo professor. Sendo assim, Moon (2000, p. 26) entende que o professor precisa ter consciência de que os alunos são diferentes e que essas diferenças podem impactar tanto o modo como o professor ensina quanto o modo pelo qual as crianças aprendem.

Moon (2000, p. 27) ainda afirma que, em seu planejamento, o professor precisa refletir sobre como gerenciar as diferentes habilidades e características apresentadas pelos alunos, sobretudo, em classes numerosas.

Acerca do papel do professor com relação ao desenvolvimento da linguagem dos alunos nas aulas de língua estrangeira, Scott & Ytreberg (1990, p. 10) argumentam que é essencial que ele desenvolva nos alunos uma sensação de segurança. Concordo com as autoras ao mencionarem que, quando o professor faz com que as crianças sintam-se seguras e satisfeitas no ambiente de sala de aula, essa atitude as encoraja a se aventurarem de forma independente na aprendizagem de uma língua. Scott & Ytreberg (1990, p. 10-11) apresentam alguns procedimentos que acreditam ajudar o professor a criar uma atmosfera de segurança na sala de aula, listadas a seguir:

- a) deixar claro para os alunos que é o professor quem está no comando; o que vão fazer e que o professor sabe o que está fazendo;
- b) aceitar e valorizar o modo de seu aluno se expressar em uma situação de comunicação e esperar o momento adequado para corrigi-lo;
- c) deixar claro para os alunos que o erro faz parte da aprendizagem e que todos cometem erros;

- d) estabelecer rotinas para cada dia da semana e para datas festivas;
- e) delegar pequenos trabalhos aos alunos com relação às atividades em sala de aula, atribuindo, dessa forma, responsabilidade para aprender e ajudar os outros a aprender;
- f) evitar competições onde há ganhadores e perdedores;
- g) evitar dar prêmios ou recompensas físicas; ao invés disso, o professor pode dar ao aluno a oportunidade de fazer algo na sala de aula para os colegas;
- h) não substituir os nomes das crianças por equivalentes em inglês.

Na visão de Moon (2000, p. 44) o ambiente no qual as pessoas estão inseridas pode influenciar de modo positivo ou negativo o relacionamento entre elas e os sentimentos que elas têm com relação a si próprias e aos outros. Além disso, pode influenciar o desejo que as pessoas têm de participar ou não de algum tipo de atividade desenvolvida no ambiente. A autora explica que há duas maneiras de propiciar um ambiente positivo em sala de aula: desenvolvendo uma sensação de segurança, a autoestima e a confiança do aprendiz.

A sensação de segurança constitui para Moon (2000, p. 44) um fator importante para o desenvolvimento das aulas de línguas e para o gerenciamento da relação professor-aluno. Moon (2000, p. 44) compreende que essa sensação está atrelada ao estabelecimento de regras de salas de aula, as quais devem levar em consideração o contexto no qual o professor está inserido e a faixa etária dos alunos. De acordo com a autora, essas regras podem, a critério do professor, ser negociadas com os alunos e devem ser estabelecidas, preferencialmente, no início do ano letivo e retomadas no meio do ano, quando os alunos retornam das férias. Moon (2000, p. 45) esclarece que, ao trabalhar com crianças é importante estabelecer regras com relação ao modo como elas devem trabalhar em sala de aula, ao modo como devem se deslocar pela sala e ao modo como se relacionar com os outros.

No que diz respeito à auto-estima, Moon (2000, p. 49) explica que a auto-estima na criança é baseada na visão que os outros têm a respeito delas. Dessa forma, se elas se sentem aceitas, respeitadas e valorizadas pelo outro, terão mais confiança em assumir riscos no futuro. Por outro lado, a autora afirma que, se as crianças se sentem rejeitadas e motivos de riso, terão medo de revelar seus

sentimentos. Moon (2000, p. 49) acrescenta que, ao desenvolver atividades que promovam tanto a aprendizagem da língua estrangeira quanto a auto-estima em sala de aula, o professor influencia o modo como os alunos tratam uns aos outros e, conseqüentemente, aprendem a respeitar a opinião dos outros.

A auto-estima do professor é outro ponto abordado por Moon (2000, p. 52), que argumenta que, se o professor se sente confiante e feliz consigo mesmo, terá maiores condições de ajudar o aluno a desenvolver uma imagem positiva a respeito de si. A autora ainda salienta que é importante que o professor mantenha a autoestima e a confiança em si próprio, pois, dessa maneira, ele pode lidar melhor com o estresse e os problemas no trabalho.

Na visão de Pinter (2006, p. 36) a motivação constitui fator crucial na aprendizagem de outras línguas. Com base em pesquisas desenvolvidas em diferentes países, a autora explica que a motivação para que as crianças aprendam inglês está relacionada ao fato de apreciarem as atividades de sala de aula, o ambiente agradável e o professor. A partir dessas informações, Pinter (2006, p. 37) compreende que é extremamente importante que o professor motive seus alunos nas aulas de inglês.

Com relação às estratégias que podem ajudar o professor a manter a motivação em suas aulas, Pinter (2006, p. 37) citando Dörnyei (2001) explica que o ensino motivacional é alicerçado em quatro estágios:

- a) criar um ambiente de sala de aula que seja agradável e ofereça apoio e encorajamento aos alunos;
- b) introduzir técnicas iniciais de motivação cujos objetivos são discutir valores, mostrar atitudes positivas com relação à aprendizagem e estabelecer expectativas de sucesso;
- c) prover atividades que estimulem e alimentem a autoestima, a autoconfiança e a cooperação entre os alunos, com o objetivo de manter e proteger a motivação dos alunos;
- d) preocupar-se em transformar avaliações e *feedback* em experiências positivas.

Tendo como base os construtos teóricos aqui expostos, entendo que a formação pré-serviço e em serviço do professor para lecionar para crianças, aliada a

certas características, habilidades e ações de caráter afetivo, desempenha um papel primordial na relação professor-aluno, bem como no sucesso ou não na aprendizagem da língua estrangeira.

Após ter apresentado e discutido questões relativas ao papel do professor que leciona inglês para crianças, suas características e a relação entre suas ações e aprendizagem dos alunos, encaminho a discussão para a perspectiva do aluno que frequenta o Ensino Fundamental I. Assim, a próxima seção deste trabalho tem o objetivo de discorrer acerca das características do aprendiz criança

#### **1.3.4 O APRENDIZ CRIANÇA**

Neste trabalho, entendo como aprendizes crianças, aqueles que se encontram na faixa etária entre cinco e dez anos de idade, conforme proposto por Scott & Ytreberg (1990, p. 1), por ser a idade que mais se aproxima da faixa etária abordada nesta pesquisa, alunos do Ensino Fundamental I, com idade entre seis e dez anos. Para uma melhor compreensão das características comuns entre as crianças, Scott & Ytreberg (1990, p. 1) sugerem a seguinte divisão: dos cinco aos sete anos (nível um, estágio inicial) e dos oito aos dez anos (podem ser iniciantes ou não, nível um e nível dois). Cameron (2001, p. xi) compreende como jovens aprendizes, crianças com idade entre 5 e 12 anos e não faz subdivisão entre eles, nem menção às suas características.

Já na concepção de Pinter (2006, p. 1), como a educação primária é muito diferente em várias partes do mundo, com idade de início e término bastante divergentes, a autora considera jovens aprendizes, crianças de cinco a quatorze anos de idade, pois, dessa forma, é possível contemplar a maior parte dos contextos onde o inglês é ensinado para crianças. A autora propõe, ainda, uma subdivisão ao grupo jovens aprendizes: os aprendizes mais jovens e os aprendizes mais velhos<sup>22</sup>.

Scott & Ytreberg (1990, p. 1) afirmam que as crianças se desenvolvem de modo diferente, umas mais rápido outras mais lentamente. No entanto, elas acreditam ser possível apontar certas características comuns às crianças que podem ajudar o professor de línguas em seu ofício.

---

<sup>22</sup> *Younger learners and older learners* – Tradução minha.

Quanto às características das crianças de cinco a sete anos e o que elas podem fazer nesse nível, Scott & Ytreberg (1990, p. 1) apontam que:

- podem falar sobre o que estão fazendo;
- podem contar o que fizeram ou ouviram;
- podem planejar atividades;
- podem discutir sobre algo e dizer porque tem essa opinião;
- podem usar raciocínio lógico;
- podem usar sua grande imaginação;
- podem usar uma gama de padrões de entonação em sua língua mãe;
- podem compreender interação humana direta.

Scott & Ytreberg (1990, p. 2) mencionam, ainda, outras características comuns às crianças entre cinco a sete anos, listadas a seguir:

- sabem que o mundo é governado por regras, apesar de nem sempre compreendê-las, sabem que é importante obedecê-las e que as regras dão uma sensação de segurança;
- compreendem as situações de maneira mais rápida do que a linguagem;
- utilizam habilidades de linguagem muito tempo antes de ter consciência das mesmas;
- conhecem o mundo por meio das mãos, olhos e ouvidos; no entanto, o que predomina para elas é o mundo físico;
- são muito lógicas;
- possuem pouca atenção e concentração;
- têm dificuldade, às vezes, de distinguir o que é realidade e o que é ficção, pois a linha entre o mundo real e imaginário ainda não está clara;
- frequentemente, ficam felizes em brincar e trabalhar sozinhas e são relutantes em dividir, isso acontece porque, nem sempre, entendem o que o adulto quer que façam;
- nem sempre entendem o que os adultos dizem. Elas fingem entender ou entendem da sua maneira, então fazem o que acham que o adulto quer que elas façam;
- raramente admitem que não sabem algo;

- não conseguem decidir o que devem aprender;
- adoram brincar e aprendem melhor quando estão se divertindo. Além disso, elas gostam de pensar que, o que estão fazendo é trabalho real;
- têm um comportamento entusiasmado e positivo com relação à aprendizagem e gostam de ser elogiadas.

Com relação às características gerais comuns entre as crianças de oito a dez anos, Scott & Ytreberg (1990, p. 3-4) elencam:

- possuem uma visão formada do mundo, por já terem os conceitos básicos formados;
- são capazes de distinguir entre realidade e ficção;
- fazem perguntas o tempo todo;
- são dependentes tanto da fala como do mundo físico para transmitir e compreender os significados;
- são capazes de tomar algumas decisões sobre sua própria aprendizagem;
- sabem claramente o que gostam e o que não gostam de fazer;
- começam a questionar as decisões do professor sobre o que acontece na sala de aula, por já possuírem um senso de justiça bem desenvolvido;
- conseguem trabalhar e aprender com os outros.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem em geral, Scott & Ytreberg (1990, p. 4) argumentam que as crianças entre oito e dez anos já são usuárias competentes em sua língua mãe e têm consciência das principais regras de sintaxe da mesma. As autoras acrescentam, ainda, que, por volta dos dez anos, as crianças conseguem compreender abstrações, símbolos que começam por palavras, generalizar e sistematizar. Scott & Ytreberg (1990, p. 4) explicam também que as crianças entre oito e dez anos têm uma espécie de consciência e prontidão linguística, a qual elas trazem para a aula de língua estrangeira.

Dentre as várias características peculiares aos aprendizes mais jovens apontadas por Pinter (2006, p. 2), destaca-se a apreciação que eles têm pelo mundo da fantasia, imaginação e movimento. Quanto às características apontadas pela

autora com relação aos aprendizes mais velhos, destaca-se o interesse que eles começam a demonstrar por questões da vida real.

Halliwell (1992, p. 3) não menciona sobre a idade que abrange o aprendiz criança. No entanto, a autora discute acerca das características dos jovens aprendizes de modo geral. A autora afirma que as crianças, ao contrário do que se pensa, já vêm para as aulas de língua estrangeira com um conjunto de instintos, habilidades e características pré-estabelecidos. Cabe ao professor identificá-los e aproveitar o máximo desse conhecimento nas aulas. Halliwell (1992, p. 3) elenca os conhecimentos trazidos pelo aprendiz criança:

- são muito bons em interpretar o sentido, sem necessariamente compreender palavra por palavra;
- possuem uma grande habilidade para usar uma linguagem limitada de forma criativa, são criativos com formas gramaticais e com conceitos;
- aprendem mais de forma indireta do que de forma direta, ao voltarem sua atenção, por exemplo, em adivinhar alguma palavra ou frase, seu foco está na adivinhação, mas sua mente está aprendendo de forma indireta;
- sentem muito prazer na realização das atividades e tem uma enorme capacidade de tornar divertido tudo o que fazem;
- têm muita imaginação, uma vez que a fantasia e a imaginação fazem parte da vida da criança;
- e, acima de tudo, sentem muito prazer em falar!

Moon (2000, p. 1), assim como Halliwell (1992), não estabelece uma faixa etária para os aprendizes crianças e propõe, também, características comuns às crianças. Moon (2000, p. 1) explica que as crianças vêm para as aulas de língua estrangeira com uma grande experiência de linguagem (a da língua-mãe), de vida e muitas outras habilidades naturais que as ajudam a aprender e a aprender Inglês. Dentre as habilidades, a autora destaca: utilizar a linguagem de modo criativo; compreender o que está acontecendo em uma situação; utilizar *chunks* e se divertir. A autora assevera que cabe aos professores saber utilizar essas habilidades e características em prol da aprendizagem das crianças.

Moon (2000, p. 4) elenca algumas habilidades e características próprias dos aprendizes crianças. A primeira habilidade que as crianças possuem, de acordo com

Moon (2000, p. 5) é a de compreender o que está acontecendo em uma situação, ou seja, interpretar a razão ou significado de uma situação. A autora explica que essa habilidade, muito útil na aprendizagem de línguas, tem como base o conhecimento advindo da vida cotidiana e as pistas fornecidas pela situação, imagem, história, vídeo, diálogo, etc. Moon (2000, p. 5) acrescenta que, diante de uma atividade, as crianças trabalham, primeiro, com o sentido, e tendem a não prestar atenção às palavras que são usadas para expressá-lo. À medida que ficam mais velhas, começam a prestar mais atenção nas palavras.

A segunda habilidade, de acordo com Moon (2000, p. 6), diz respeito à grande capacidade que as crianças têm de se divertir. A autora esclarece que se as crianças se divertem com as atividades, elas se envolvem mais e aumentam o desejo de continuá-las. Com isso ficam mais expostas à língua, têm mais chance de praticá-la e de construir o sistema de linguagem, por meio do uso repetitivo de padrões de linguagem utilizados nos jogos e brincadeiras. Além disso, Moon (2000, p. 7) acrescenta que, ao ter experiências agradáveis e divertidas por meio da Língua Inglesa, as crianças desenvolverão atitudes positivas com relação à aprendizagem da mesma.

A terceira habilidade, de acordo com Moon (2000, p. 7), se refere à capacidade que as crianças têm de se juntar à ação<sup>23</sup>. A autora comenta que as crianças são naturalmente curiosas e ativas e constroem o conhecimento do mundo que as circunda por meio da exploração do ambiente e da interação com as pessoas. Moon (2000, p. 8) explica que a utilização de atividades físicas, tais como: fazer coisas, utilizar música aliada a ações, jogos, rimas e encenações fornecem às crianças contextos extremamente propícios para a aprendizagem de línguas. A autora explica, ainda, que esse tipo de atividade permite que os alunos aprendam de forma ativa e participativa, sem forçá-los a falar sem que estejam prontos. Além disso, ao aprender por meio da ação, expõem os alunos a um insumo significativo.

A quarta habilidade apontada por Moon (2000, p. 8) refere-se à capacidade que as crianças têm de falar demasiadamente<sup>24</sup>. A autora menciona que o desejo que as crianças têm de se comunicar em sua primeira língua se estende para a aprendizagem de uma segunda língua. Dessa forma, é importante que o professor

---

<sup>23</sup> *Joining in the action* – Tradução minha.

<sup>24</sup> *Talking their heads off* – Tradução minha.

saiba como utilizar métodos e recursos em sala de aula que ajudem a ativar esse desejo. Moon (2000, p. 9) acrescenta que, se os alunos estão engajados em atividades interessantes, eles certamente irão falar com muito prazer e, além disso, terão a oportunidade de praticar bastante a língua.

A quinta e última habilidade mencionada por Moon (2000, p. 9) diz respeito à necessidade que as crianças têm de sentir-se em casa. A autora explica que, quanto mais felizes e seguras as crianças se sentirem em sala de aula, mais elas aproveitarão e se beneficiarão da aprendizagem de uma língua estrangeira. Moon (2000, p. 10) argumenta que é importante que o professor tenha consciência de que os sentimentos dos alunos acerca da aprendizagem da língua estrangeira influenciam sua motivação e atitude com relação à língua aprendida. Por isso, quanto mais eles se sentirem em casa na sala de aula, mais eles participarão e se arriscarão na utilização da língua.

A partir dos argumentos apresentados, acredito ser importante que os professores conheçam as características e habilidades peculiares às crianças, para auxiliá-los em seu ofício como professor e para que possam elaborar suas aulas de acordo com as mesmas, a fim de aumentar e melhorar as oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Os aspectos apresentados nessa seção servirão de base para a análise dos dados deste estudo, com relação às representações dos professores acerca do aluno que frequenta o Ensino Fundamental I. Assim como Moon (2000) e Haliwell (1992) não adoto nenhuma subdivisão quanto às características peculiares aos aprendizes no que diz respeito à idade, uma vez que um dos objetivos deste trabalho é identificar as representações dos professores com relação ao aluno do Ensino Fundamental I, de modo geral.

Após ter apresentado e discutido questões relativas ao aprendiz criança, encerro esta seção sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. Encerro, também, este capítulo que discutiu questões relativas às Representações Sociais e às concepções de ensino-aprendizagem que têm embasado o ensino de Inglês para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e o ensino de Inglês para crianças. Início, a seguir, o capítulo que trata da metodologia desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia adotada na condução deste estudo. Inicialmente, apresento a escolha da metodologia para, em seguida, descrever o contexto da pesquisa e seus participantes. Por fim, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados deste trabalho.

#### **2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Este estudo está inserido no paradigma qualitativo ou naturalístico. Na visão de Lüdke e André (1986, p. 12), a pesquisa qualitativa ou naturalística é caracterizada por dados predominantemente descritivos, coletados por meio de entrevistas, depoimentos, ou, como no caso desta pesquisa, questionários. As autoras ainda acrescentam que, nesse tipo de estudo, o ponto de vista dos participantes e “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” devem ter atenção especial do pesquisador, como é o caso desta pesquisa, que busca analisar as representações sociais de professores de inglês que lecionam para o Ensino Fundamental I.

A pesquisa qualitativa oferece diferentes abordagens para a condução de um estudo. Dentre elas, podem ser citadas, por exemplo, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. Neste trabalho, optei pela metodologia do estudo de caso. A seguir, faço uma breve descrição dessa abordagem, ao mesmo tempo em que justifico minha escolha metodológica.

Ao abordar o estudo de caso como forma de pesquisa, Yin (2001, p. 32) afirma que esse tipo de estudo caracteriza-se como uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real. Para Cohen & Manion (1994, p. 106), nesse tipo de estudo, o pesquisador pode observar as características de uma criança, de uma sala de aula ou até mesmo de um grupo de pessoas em uma comunidade. No caso deste estudo, foram analisadas as

representações de pessoas pertencentes a duas comunidades distintas, a da escola pública e a da escola particular. De acordo com os autores, o objetivo dessa observação é explorar e analisar a variedade de fenômenos que constituem o dia a dia do que está sendo analisado com o objetivo de se estabelecer generalizações sobre a população na qual a pessoa ou o grupo de pessoas analisadas se insere.

Johnson (1992, p. 76) afirma que, guiado pelas perguntas de pesquisa do estudo, o pesquisador estuda os aspectos do meio ambiente que sejam mais relevantes para a pesquisa. Dessa maneira, de acordo com a autora, em um estudo de caso, enfatiza-se o sistema estudado como um todo, dando atenção especial aos aspectos mais significativos para a pesquisa no momento do estudo. Por esse motivo, costuma-se afirmar que um estudo de caso é naturalístico, já que é feito naturalmente no meio em que ocorre e não, por exemplo, em um laboratório.

Johnson (1992, p. 84) ainda afirma que um aspecto essencial em um estudo de caso é que, nele, o foco pode ser um estudante, um professor ou até mesmo um programa de ensino, como o aprendizado de uma língua estrangeira por um grupo de pessoas. O propósito desse tipo de estudo, para a autora, é tentar entender a complexidade e a natureza dinâmica do fenômeno estudado com o objetivo de descobrir conexões entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto estudado, como é o caso desta pesquisa.

Ao descrever as condições que levam o pesquisador a optar pelo estudo de caso, Yin (2001, p. 19) explica que a escolha por essa abordagem metodológica justifica-se por seu foco em fenômenos contemporâneos inseridos em determinados contextos da vida real, nos quais o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos, como é o caso desta pesquisa, pois nela não há como exercer controle sobre as representações que os professores possuem sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças, bem como sobre o perfil do aluno e do professor.

Ao optar pelo estudo de caso como forma de pesquisa, acredito que tal escolha seja condizente com os argumentos apresentados pelos autores aqui abordados, pois pude, neste estudo, observar dois grupos distintos: o dos professores de inglês de escolas públicas e o dos professores de inglês de escolas particulares, com o objetivo de entender de forma mais aprofundada as representações que eles têm sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

Após ter descrito a escolha metodológica deste estudo, apresento, a seguir, a

descrição do contexto da pesquisa e dos participantes.

## **2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA**

Nesta seção, apresento o contexto no qual este estudo foi conduzido. Inicialmente, descrevo, de forma breve, as escolas nas quais os professores participantes deste trabalho lecionam. A seguir, apresento os participantes. Por fim, exponho os procedimentos de coleta de dados e de análise deste estudo.

### **2.2.1 AS ESCOLAS<sup>25</sup>**

Esta pesquisa foi realizada com dez professores pertencentes a dez escolas distintas, sendo que cinco dessas escolas pertencem à rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista e cinco pertencem à rede particular de ensino da grande São Paulo.

A escolha das escolas está atrelada à escolha dos participantes, que, na verdade, não foram escolhidos e, sim, foram os que consegui entrar em contato e se dispuseram a participar da pesquisa.

Uma vez que as escolas da rede pública não têm obrigação de oferecer a disciplina Inglês para o Ensino Fundamental I, são poucas as prefeituras que incluem, na grade curricular, a disciplina. Ao conversar com um colega de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, o mesmo me informou que trabalhava na rede pública de ensino de uma cidade do interior paulista e que essa cidade oferecia a disciplina Inglês para o Ensino Fundamental I. Esse colega tinha contato com alguns professores de inglês, quando aconteciam as capacitações oferecidas pela prefeitura, e se dispôs a conversar com alguns professores, perguntar se gostariam de participar de uma pesquisa acadêmica e se poderiam fornecer o *e-mail* para contato.

A princípio, seis professores de escolas distintas concordaram em participar do estudo, mas, os professores que efetivamente participaram da pesquisa foram

---

<sup>25</sup> As informações sobre o perfil das escolas e o perfil da clientela das escolas públicas e particulares, bem como sobre o perfil das moradias que as circundam foram coletadas informalmente com os participantes.

cinco, de escolas distintas. Portanto, não escolhi as escolas, nem a cidade com a qual gostaria de trabalhar. Foi a opção que tive, por haver poucas escolas da rede pública que oferecem a disciplina Inglês para o Ensino Fundamental I.

Com relação à escolha das escolas particulares, ela também está atrelada à escolha dos participantes, que, na verdade, não foram escolhidos, e, sim, foram os que consegui entrar em contato e se dispuseram a participar da pesquisa.

A disciplina de inglês para o Ensino Fundamental I, nas escolas particulares, também, não é obrigatória, no entanto, é oferecida pela maioria dessas escolas. Ainda assim, não foi fácil encontrar professores que lecionam inglês para crianças em escolas particulares, já que a quantidade desses profissionais é menor que a de professores que lecionam inglês para outros segmentos, como o Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio. Além disso, é mais fácil entrar em contato com esses professores por meio de algum conhecido em comum, uma vez que nem todas as escolas e professores estão dispostos a participar de pesquisas científicas.

Tive acesso às escolas particulares por meio de colegas de trabalho da rede particular que lecionam em mais de uma escola particular. Cada colega, em sua respectiva escola, verificava se o professor de inglês do Ensino Fundamental I gostaria de participar de uma pesquisa científica e se poderia fornecer o *e-mail* para contato. Foi feito contato com oito professores, de oito escolas distintas, que se dispuseram a participar da pesquisa, mas somente cinco professores, de cinco escolas distintas, participaram efetivamente ao responder aos questionários. Portanto, não escolhi as escolas com as quais gostaria de trabalhar. Foi a opção que tive, devido aos contatos que consegui estabelecer e aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

Descrevo, a seguir, o contexto das escolas de forma geral e breve, destacando as diferenças e semelhanças dentro de cada contexto. Para uma melhor compreensão das informações, a descrição das escolas está dividida em duas subseções: inicialmente, descrevo as escolas da rede pública; em seguida, as da rede particular.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> O critério utilizado para a ordem de apresentação foi o da coleta de dados, pois coletei em primeiro lugar os dados com os participantes da escola pública por já ter contato estabelecido com esses professores.

### 2.2.1.1 AS ESCOLAS PÚBLICAS

As cinco escolas pertencem à rede municipal de uma cidade do interior paulista que oferece o ensino de inglês para o Ensino Fundamental I, do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, desde 2007. Essas escolas estão situadas em bairros localizados na periferia e na zona rural dessa cidade. Grande parte das moradias na zona urbana é composta de casas simples. Já na zona rural, a predominância é de sítios. O público atendido por essas cinco escolas é considerado de baixa renda e algumas dessas escolas lidam com problemas de violência e pobreza. Essas cinco escolas oferecem apenas o Ensino Fundamental I, que corresponde ao ensino do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano.

Essas escolas têm por volta de 300 a 1100 alunos matriculados, que são distribuídos em dois turnos: manhã e tarde. A média do número de salas de aula dessas escolas varia de 4 a 16 salas, sendo que cada uma dessas salas comporta, em média, 35 alunos. Quanto às instalações, três escolas possuem sala de vídeo, duas, sala de leitura, três, sala de informática e quatro, biblioteca. Todas possuem cantina e nenhuma possui sala ambiente de inglês. Todas essas escolas ainda possuem aparelhos de TV, DVD e rádio com *CD player*.

As escolas da rede pública, em que cinco participantes deste estudo trabalham, também, contam com uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, que procuram participar dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, auxiliando os professores e alunos em suas necessidades. Em casos de problemas disciplinares, os pais ou responsáveis pelos alunos são convocados pelo coordenador e pela direção para comparecerem à escola.

A prefeitura dessa cidade do interior oferece, periodicamente, capacitações para os professores de Inglês que trabalham com o Ensino Fundamental I. Nessas capacitações, que acontecem uma ou duas vezes por semestre, são abordadas questões relacionadas à alfabetização, ao modo de trabalhar com o aluno que frequenta do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, ao conteúdo unificado, aos modelos de atividades a serem seguidos e lista de palavras para confecção de *flashcards*<sup>27</sup> pelos próprios professores. Nessas capacitações, também é oferecido material de apoio e são discutidas questões sobre os problemas enfrentados pelos professores em sala de

---

<sup>27</sup> Embora os participantes não expliquem ao que se referem quando utilizam o termo *Flashcard*, acredito tratar-se de figuras acompanhadas do respectivo nome em inglês.

aula. Dentre os professores participantes desta pesquisa, há aqueles que julgam as capacitações importantes para o seu trabalho e há aqueles que não as consideram importante e as frequentam apenas por se tratar de uma convocação e para buscar o modelo de material que será utilizado em sala de aula.

Os professores participantes desta pesquisa preparam as atividades, que consistem em “folhinhas” fotocopiadas ou mimeografadas e *flashcards*, baseando-se no conteúdo prescrito pela coordenadora do centro de línguas. Essas escolas não possuem nem adotam livro didático para o ensino de inglês. Por fim, os alunos têm duas aulas de inglês por semana.

#### **2.2.1.2 AS ESCOLAS PARTICULARES**

Das cinco escolas particulares, duas são escolas confessionais, ou seja, ligadas à igreja católica. As cinco escolas são bastante heterogêneas e se situam na região da grande São Paulo. Duas, localizam-se em bairros de classe média alta da cidade de São Paulo, e atendem alunos advindos dessas classes. Duas, localizam-se na região central de uma mesma cidade da grande São Paulo, estão situadas em meio à área comercial da cidade e atendem alunos advindos das classes média e média baixa. Uma escola localiza-se em um bairro de classe média baixa da cidade de São Paulo e atende alunos advindos dessa classe. As moradias dos bairros de classe média alta caracterizam-se por casas e apartamentos grandes. Na região central há predominância de prédios e estabelecimentos comerciais e poucas residências. Quanto às moradias do bairro de classe média baixa, caracterizam-se por casas e apartamentos simples.

Essas cinco escolas oferecem desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, sendo que somente a escola que se situa na região central de uma cidade da grande São Paulo, oferece o ensino superior. As escolas têm por volta de 200 a 1.500 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos: manhã e tarde. A média do número de salas de aula varia entre dez a vinte salas, sendo que cada uma delas comporta entre 15 a 25 alunos. Quanto às instalações, todas as escolas possuem sala de vídeo, sala de informática, biblioteca e cantina. As duas escolas que se situam em bairros de classe média alta possuem sala ambiente de inglês e

laboratório de línguas. Assim como acontece com as escolas da rede pública, todas as escolas da rede particular possuem aparelho de TV, DVD e rádio com *CD player*. Uma das escolas situada em bairro de classe média alta dispõe de recursos como projetor de vídeo (*data show*) e quadro interativo (*smart board*).

As escolas da rede particular também contam com um diretor, um vice-diretor e de um a dois coordenadores pedagógicos, dependendo da quantidade de alunos. As duas escolas localizadas em bairros de classe média alta também possuem um psicólogo, que é presente e está disposto a auxiliar os professores e alunos em suas necessidades. Em caso de problemas disciplinares, os pais ou responsáveis pelos alunos são convocados pelo coordenador e pela direção para comparecerem à escola. Dentre os participantes deste estudo, apenas uma professora (Anita) mencionou problemas de indisciplina e levantou a hipótese de a indisciplina dos alunos estar relacionada ao fato de a escola ser uma instituição confessional muito rígida.

Dentre as cinco escolas, apenas uma, localizada na região central de uma cidade da grande São Paulo, oferece apenas uma aula de inglês por semana para o Ensino Fundamental I, as demais oferecem duas aulas por semana.

Todas as escolas da rede particular adotam material didático, seja em forma de livro ou sistema apostilado. Por fim, ao contrário dos professores das escolas da rede pública, os professores que lecionam inglês para alunos do Ensino Fundamental I, na rede particular, não recebem qualquer tipo de capacitação. Entretanto, alguns deles participam de treinamentos oferecidos pelas editoras dos livros adotados pelas escolas, que não são obrigatórios.

### **2.2.2 OS PARTICIPANTES**

Os participantes desta pesquisa são 10 professores que lecionam inglês para crianças do Ensino Fundamental I, sendo que cinco são da rede pública municipal de ensino de uma cidade do interior paulista e cinco, da rede particular da grande São Paulo.

Vale destacar que não é comum o oferecimento de aulas de inglês para o Ensino Fundamental I, na rede pública de ensino. No entanto, os participantes desta pesquisa trabalham em uma cidade do interior paulista que tem esse diferencial.

Lembro também que o contato com esses 10 professores, conforme explicado anteriormente, foi feito por intermédio de colegas que os contataram. Dos professores contatados tanto na rede pública quanto na particular, foram esses 10 participantes que se mostraram dispostos a participar desta pesquisa.

As informações sobre o perfil desses professores, sua formação acadêmica e continuada, sua experiência profissional e seu conhecimento da língua inglesa foram obtidas por meio do questionário nº 1, denominado Perfil e Formação dos professores (anexo 1), respondido entre os meses de julho a dezembro de 2009.

Nos parágrafos seguintes, descrevo detalhadamente os professores participantes deste estudo. Inicialmente, apresento os professores da rede pública para, em seguida, descrever os que trabalham na rede particular de ensino. A fim de preservar as identidades dos participantes deste estudo, seus nomes são fictícios.

#### **2.2.2.1 OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

Os cinco participantes da rede pública têm como experiência de ensino de inglês para crianças, a rede pública. Nenhum dos participantes leciona inglês para crianças há mais de três anos.

Com relação à formação acadêmica, todos os participantes são formados em Letras com habilitação em Português-Inglês. Dos cinco participantes, apenas um, Roger, afirma ter sido preparado na graduação para lecionar Inglês para crianças. Os outros quatro, que não foram preparados para lecionar para crianças, afirmam que gostariam de ter estudado alguma disciplina voltada para o ensino de inglês para crianças na graduação.

Quanto ao conhecimento de língua inglesa, todos os participantes frequentaram cursos de inglês em escolas de idiomas ou com professor particular, e seu tempo de estudos da língua varia de um a doze anos.

No tocante à formação continuada voltada para o ensino de inglês para crianças, nenhum desses participantes mencionou ter participado de algum curso voltado para o ensino de inglês para crianças. Todos os participantes afirmam frequentar a capacitação oferecida pela prefeitura.

Quanto à formação continuada voltada para o ensino de inglês geral, todos os participantes afirmam frequentar alguma espécie de evento voltado para a área de

inglês, tais como palestras e oficinas oferecidas pelas editoras; congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades; congressos e/ou seminários oferecidos por Associações ou cursos de extensão oferecidos por Universidades. Todos os professores afirmaram conversar com outros professores da área sobre assuntos relacionados ao ensino da língua inglesa.

Com relação à utilização de recursos pedagógicos, foi perguntado aos professores se eles fazem uso de algum tipo de recurso, tais como: *sites* de inglês para crianças; artigos científicos disponíveis em *sites* de incentivo à pesquisa; revistas voltadas para a área de Educação; livros didáticos, paradidáticos e livros relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês em geral ou artigos científicos publicados em revistas científicas, e todos responderam afirmativamente.

Nos parágrafos a seguir, descrevo detalhadamente cada um dos participantes desta pesquisa.

Cacilda tem entre 20 e 25 anos e se graduou em Letras com habilitação em Português-Inglês há cinco anos. Leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, em escola pública, há três anos. Durante quatro anos, estudou inglês em uma escola de línguas. Cacilda afirma que conversa com professores da área sobre o ensino de inglês<sup>28</sup>, utiliza artigos científicos disponíveis em *sites* de incentivo à pesquisa<sup>29</sup>, revistas e *sites* de inglês para crianças a fim de se manter atualizada.

Assim como Cacilda, Felícia tem entre 20 e 25 anos. Concluiu em 2006 o curso de graduação em Letras com habilitação em Português-Inglês e, em 2009, concluiu o *Lato Sensu* em Língua Inglesa: Ensino, Aprendizagem e Tradução. Leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, da escola pública, há três anos. Estudou inglês em escolas de línguas por três anos. Felícia preocupa-se com seu aprimoramento pessoal, por isso frequenta congressos e/ou seminários oferecidos por Associações; cursos de extensão, na área de Língua Inglesa geral, oferecidos por Universidades e, além disso, conversa com outros professores da área sobre questões relacionadas ao ensino de inglês. Ela afirma, também, que utiliza *sites* de inglês para crianças e livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental I a fim de aprimorar suas aulas.

---

<sup>28</sup> Com relação a conversar com professores da área sobre o ensino de inglês, nenhum dos professores, tanto da escola pública quanto da escola particular, especificou se conversam sobre o ensino de inglês geral ou sobre o ensino de inglês para crianças, ou ainda, sobre ambos.

<sup>29</sup> A participante não especificou se os artigos são sobre inglês geral ou para crianças.

Rosália tem entre 41 e 45 anos. Graduiu-se em Letras com habilitação em Português-Inglês em 2006, e concluiu, em 2009, um *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica. Leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, da escola pública, há três anos. Ao longo de doze anos frequentou cursos de idiomas em diversas escolas, além de ter aulas com professores particulares. Rosália acredita que participar de eventos na área de inglês como palestras oferecidas pelas editoras, congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades, aliados a conversas sobre o ensino de inglês com outros professores da área, são importantes para melhorar a qualidade das aulas dela. Ela, também, explica que utiliza artigos científicos de incentivo à pesquisa, *sites* e livros de literatura como recursos pedagógicos, faz tudo isso com um fim, melhorar a qualidade de suas aulas.

Leonardo tem entre 26 e 30 anos. Concluiu em 2005 a graduação em Letras com habilitação em Português-Inglês e, em 2008, concluiu o *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Há três anos leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, da escola pública. Durante um ano, frequentou um curso de inglês em uma escola de idiomas. Com o objetivo de aperfeiçoar seu trabalho, Leonardo afirma que frequenta palestras e oficinas oferecidas pelas editoras; congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades e costuma conversar com outros professores da área sobre o ensino de inglês. Afirma, ainda, que usa revistas relacionadas ao ensino em geral; acessa *sites* de inglês para crianças; pesquisa livros didáticos e livros relacionados ao ensino de inglês para crianças.

Assim como Leonardo, Roger tem entre 26 e 30 anos. Em 2004, concluiu a graduação em Letras com habilitação em Português-Inglês e, em 2008, concluiu o *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Há três anos leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, de escola pública. Dos participantes desse contexto, foi o único a afirmar que foi preparado na graduação para lecionar inglês para crianças. Explica que, por meio da disciplina Didática do Ensino, teve acesso a algumas técnicas sobre como lecionar para essa faixa etária. Por três anos estudou inglês em uma escola de idiomas. Roger acredita que é importante se atualizar com relação ao ensino da língua inglesa em geral, por isso frequenta palestras e oficinas oferecidas pelas editoras; congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades e, tem o hábito, também, de conversar sobre o ensino de inglês com outros professores da área. Acrescenta, ainda, que utiliza artigos científicos publicados em revistas

científicas e artigos científicos disponíveis em *sites* de incentivo à pesquisa<sup>30</sup>.

#### 2.2.2.2 OS PROFESSORES DA REDE PARTICULAR

Os cinco participantes têm como experiência de ensino de inglês para crianças, a rede particular, além disso, a experiência deles se resume à escola em que lecionam. Outro fato a destacar é que nenhum dos participantes leciona inglês para crianças há mais de cinco anos.

Com relação à formação acadêmica, com exceção de Bibiana, todos os participantes são formados em Letras com habilitação em Português-Inglês. Já Bibiana é formada em Comunicação Social e está cursando Pedagogia. Dentre os cinco participantes, apenas Anita e Paula afirmaram que foram preparadas na graduação para lecionar Inglês para crianças, por meio da licenciatura e da prática de ensino. Os outros três participantes, que não foram preparados para lecionar para crianças, afirmaram que gostariam de ter alguma disciplina voltada para o ensino de inglês para crianças na graduação.

Quanto ao conhecimento da língua inglesa, todos os participantes frequentaram cursos de inglês em escolas de idiomas ou com professor particular, e seu tempo de estudos da língua varia de seis meses a nove anos.

No tocante à formação continuada voltada para o ensino de inglês para crianças, nenhum desses participantes mencionou ter participado de algum curso cujo foco era o ensino de inglês para crianças.

Quanto à formação continuada voltada para o ensino de inglês geral, todos os informantes da pesquisa afirmam participar de alguma espécie de evento voltado para a área de inglês, tais como palestras e oficinas oferecidas pelas editoras; congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades; congressos e/ou seminários oferecidos por Associações ou cursos de extensão oferecidos por Universidades. Todos os professores afirmaram conversar com outros professores da área sobre assuntos relacionados ao ensino da língua inglesa.

Com relação à utilização de recursos pedagógicos, foi perguntado aos professores se eles fazem uso de algum tipo de recurso, tais como: *sites* de inglês

---

<sup>30</sup> O participante não especificou se os artigos são sobre inglês geral ou para crianças.

para crianças; artigos científicos disponíveis em sites de incentivo à pesquisa; revistas voltadas para a área de Educação; livros didáticos, paradidáticos e livros relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês em geral ou artigos científicos publicados em revistas científicas, e todos responderam afirmativamente.

Nos parágrafos a seguir, descrevo mais detalhadamente cada um dos participantes desta pesquisa.

Melissa tem entre 31 e 35 anos e é graduada em Letras com habilitação em Português-Inglês há onze anos. Há três anos leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola particular. Durante seis meses frequentou um curso de inglês geral, *online*, oferecido por uma escola de línguas. Melissa menciona que participa de palestras oferecidas pelas editoras e de cursos de extensão oferecidos por Universidades, além de conversar com outros professores da área sobre o ensino de inglês com o objetivo de se aprimorar. Ela menciona, ainda, que utiliza artigos científicos<sup>31</sup> disponíveis em *sites* de incentivo à pesquisa, *sites* voltados para o ensino de inglês, livros didáticos, paradidáticos, de literatura, gramáticas e letras de músicas para preparar melhor suas aulas.

Anita tem entre 26 e 30 anos. Graduiu-se em Letras com habilitação em Português-Inglês em 2006, e está cursando Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com previsão de término em 2011. Leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola particular há dois anos. Durante oito anos estudou inglês em escolas de idiomas. Anita é uma dentre as duas professoras das escolas particulares que menciona que foi preparada para lecionar para crianças. Embora não tenha cursado uma disciplina específica voltada para o Ensino Fundamental I, na graduação, afirma que teve uma boa base sobre ensino de línguas para crianças por meio do curso de prática de ensino na Universidade.

Anita explica que é fascinada por aprender, por isso costuma frequentar palestras e oficinas oferecidas pelas editoras; congressos e/ou seminários oferecidos por Associações, cursos de extensão oferecidos por Universidades e, também, costuma conversar com outros professores da área sobre o ensino de inglês. Ela explica, ainda, que por se preocupar com a preparação das aulas e com o modo como deve ensinar seus alunos, utiliza artigos científicos tanto os publicados

---

<sup>31</sup> A participante não especificou se os artigos são sobre inglês geral ou para crianças.

em revistas científicas quanto os disponíveis em *sites* de incentivo à pesquisa; *sites* de jogos e canais de TV voltados para o público infantil; livros paradidáticos e filmes.

Bibiana tem entre 20 e 25 anos e é a única participante que não cursou Letras. Formou-se no Magistério em 2004, graduou-se em Comunicação Social em 2008, e está cursando Pedagogia, com previsão de término para 2011. Leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola particular, há cinco anos. Estudou inglês em cursos de idiomas durante cinco anos. Na primeira graduação, não foi preparada para lecionar Inglês para o Ensino Fundamental I, pois o curso não tem relação com ensino de línguas. Afirma, ainda, que teve noções básicas de como trabalhar com esse segmento somente no Magistério. Quanto ao curso de Pedagogia em andamento, afirma que gostaria de ter disciplinas contemplando o ensino de inglês para crianças e acredita que essa especialização não deveria fazer parte apenas do curso de Letras, deveria ser contemplada também no curso de Pedagogia, já que há escolas que requisitam do professor polivalente conhecimentos de inglês.

Bibiana afirma que gosta de participar de palestras e oficinas oferecidas pelas editoras e de conversar com outros professores da área sobre o ensino de inglês, pois, fazendo isso, sente-se mais motivada, além de adquirir novas idéias sobre o ensino de inglês para crianças. Ela afirma, ainda, que usa revistas sobre ensino em geral voltadas para o Ensino Fundamental I e para a Educação Infantil, e *sites* de inglês para crianças como recursos pedagógicos para preparar suas aulas.

Paula tem entre 26 e 30 anos. Em 2005, graduou-se em Letras com habilitação em Português/Inglês, e está cursando *Lato Sensu* em Educação para o pensar. Há quatro anos leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola particular. Durante mais de nove anos, estudou inglês em escolas de línguas. Assim como Anita, Paula também afirmou que foi preparada para lecionar inglês para crianças. Ela informou que isso ocorreu nas aulas de licenciatura, por meio da disciplina Didática em Língua Inglesa. Paula menciona que participa de congressos e/ou seminários oferecidos por Associações; cursos de extensão oferecidos por Universidades voltados para a área de Inglês e Filosofia<sup>32</sup>, além de conversar com professores da área sobre o ensino de inglês. Ela menciona, ainda,

---

<sup>32</sup> A participante não especificou se os cursos de extensão são voltados para o inglês geral ou para crianças.

que usa revistas em inglês, *sites* de editoras, livros paradidáticos, filmes, músicas, transparências e computador para a preparação de suas aulas, pois acredita que a utilização de recursos áudio/visuais despertam o interesse dos alunos e, conseqüentemente, auxilia na aquisição de uma segunda língua.

Assim como Paula, Catia tem entre 26 e 30 anos. Graduou-se em Letras-Tradutor com habilitação em Português/Inglês/Francês em 2002 e, concluiu o Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem em 2009. Leciona inglês para crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola particular há um ano. Estudou inglês em escolas de idiomas durante oito anos. Catia afirma gostar de estudar e se manter atualizada, por isso frequenta congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades e conversa com outros professores da área sobre o ensino de inglês. Ela afirma, ainda, que utiliza artigos científicos disponíveis em *sites* de incentivo à pesquisa<sup>33</sup> e livros didáticos de ensino de inglês para crianças para preparar suas aulas.

Após ter descrito os participantes deste estudo, descrevo, a seguir, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa.

### **2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos para coleta de dados três questionários (anexo 1, 2 e 3), cada um com aproximadamente vinte questões. Esses questionários apresentam perguntas abertas e fechadas, “na tentativa de não direcionar as respostas”. (Nunan, 1992, p. 143)

No primeiro questionário, (anexo 1), busquei coletar dados dos professores participantes deste estudo sobre seu perfil, sua formação acadêmica e continuada, sua experiência profissional e seu conhecimento de língua inglesa. Além disso, busquei identificar nesse questionário as representações que os professores têm sobre sua formação acadêmica e sobre o papel do professor de inglês para o Ensino Fundamental I, bem como o impacto de sua formação em sua prática docente.

No segundo questionário, (anexo 2), optei por utilizar algumas perguntas fechadas e outras abertas para não direcionar as respostas dos participantes. O

---

<sup>33</sup>A participante não especificou se os artigos são sobre inglês geral ou para crianças.

meu objetivo foi identificar as representações que os professores têm sobre o aluno do Ensino Fundamental I, as características marcantes dessa faixa etária e como ele entende o relacionamento desse aluno com a língua inglesa.

Com relação ao terceiro questionário, (anexo 3), busquei levantar dados sobre representações acerca do ensino-aprendizagem de inglês para crianças do Ensino Fundamental I. Nesse questionário optei por utilizar, predominantemente, perguntas abertas para não direcionar as respostas dos participantes.

Esses questionários foram enviados separadamente por *e-mail*, com o objetivo de não sobrecarregar os participantes com muitas perguntas ao mesmo tempo. A fim de não interferir nas respostas dos participantes, não foram enviadas a eles instruções sobre como responder as perguntas. No entanto, instruí os participantes para que, caso houvesse dúvidas, me contatassem. Embora alguns participantes tenham deixado algumas questões em branco, nenhum deles entrou em contato comigo para esclarecimentos. O fato de haver algumas respostas em branco não comprometeu a análise dos dados, nem a pesquisa. Nas perguntas abertas havia a necessidade de justificativa, ainda assim, alguns participantes responderam as perguntas, mas não justificaram suas respostas. Devido ao curto prazo para conclusão da pesquisa, não foi possível entrar em contato com os participantes para preencher as lacunas deixadas.

Houve participantes que responderam com maior prontidão e houve aqueles que demoraram muito para responder. O tempo mínimo de resposta de um questionário para o outro foi de três dias, e o tempo máximo de três meses. Em média os participantes levavam de quinze dias a um mês para responder. Quando o participante demorava em responder, eu enviava *e-mails* solicitando o questionário.

Dentre os participantes da escola pública: Cacilda, Felícia e Rosália responderam com bastante prontidão, já Leonardo e Roger demoraram três meses para responder. Dentre os participantes da escola particular: Melissa, Anita, Bibiana e Catia responderam com bastante prontidão, já Paula demorou dois meses para responder.

À medida que o participante respondia, era enviado o próximo questionário. Houve alguns casos em que enviei o *e-mail*, mas o participante não o recebeu e também o contrário, o participante me enviou e eu não o recebi. Cito como exemplo o que aconteceu com a participante da escola particular, Bibiana, que não recebeu o

questionário nº2, então tive de enviá-lo novamente. E o que ocorreu com Felícia, participante da escola pública, que me enviou as respostas do questionário número 3, eu não recebi, então, ela teve de enviá-lo novamente.

Dois participantes da escola pública, Leonardo e Roger, preferiram responder em papel Paula, participante da escola particular, alegando problemas no computador, respondeu o primeiro questionário por *e-mail*, e os outros dois questionários, respondeu em papel. A entrega e o recolhimento dos questionários que foram respondidos em papel pelos professores da rede pública e da rede particular foram intermediados pelos mesmos professores que serviram de contato entre mim e os participantes.

A coleta de dados ocorreu de julho a dezembro de 2009. O veículo de comunicação *e-mail* mostrou-se ao mesmo tempo, útil e prático para a pesquisadora e para os participantes, porém lento, pois os participantes demoraram mais tempo que o necessário para responder e devolver os questionários.

## **2.4 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Nesta subseção da metodologia, apresento os procedimentos utilizados para analisar os dados coletados para este estudo.

Como a maioria dos questionários foi respondido por *e-mail*, foi necessária apenas a transcrição dos dados de três participantes que responderam em papel, consistindo em um ponto positivo do instrumento *e-mail*, por poupar tempo de trabalho da pesquisadora, que o empregou imediatamente na análise de dados. O próximo passo foi uma leitura prévia de todo o material coletado.

Para melhor visualização dos dados, separei os questionários respondidos pelos professores de escolas públicas dos questionários respondidos pelos professores de escolas particulares. Esse procedimento foi adotado para facilitar a análise e a apresentação dos resultados deste estudo, a qual foi dividida em representações de professores da rede pública e representações de professores da rede particular. Em seguida, digitei-os em uma planilha eletrônica dispondo, de um lado, os dados coletados no questionário respondido pelos professores de escolas públicas e, do outro, os dados fornecidos pelos professores de escolas particulares.

No entanto, na medida em que analisava os dados e identificava as

representações percebi que não era necessário separar os dados dos professores das escolas públicas dos dados dos professores das escolas particulares, porque ao contrário do que eu supunha, com raras exceções, as representações identificadas foram as mesmas entre os dois contextos, conforme será visto adiante.

Para a análise dos dados utilizei o conceito de análise de conteúdo proposto por Bardin (2008). De acordo com a autora, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2008, p. 40).

O objetivo do analista do conteúdo, segundo Bardin (2008, p. 43), é atingir significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, entre outros, através dos significantes e significados.

A organização da análise ocorreu, com base em Bardin (2008, p. 41), em três etapas: a primeira delas, chamada de descrição, compreende a enumeração das características do texto; a segunda, denominada inferência, permite a passagem da primeira para a terceira etapa, chamada de interpretação, a significação concedida às características do texto.

Franco (2008, p. 29) argumenta que a inferência, segunda etapa dessa análise, pode ser considerada a principal etapa da análise de conteúdo, pois é ela que atribui relevância teórica a esse procedimento de análise. Bardin (2008, p. 41), por sua vez, explica que inferir significa “deduzir de maneira lógica”, pois, ao inferirmos, admitimos que uma proposição é verdadeira pela ligação que ela possui com outras proposições aceitas como verdadeiras.

Quanto ao ponto de vista adotado para a análise, esta pesquisa foi conduzida do ponto de vista do produtor, uma vez que o objetivo da pesquisa é verificar as representações dos professores de escolas públicas e particulares. Franco (2008, p. 25) explica que a seleção das escolhas lexicais feitas pelo produtor/autor faz parte de um quadro de referência que é moldado e influenciado pelos interesses da época e da classe na qual ele está inserido. A análise a partir dessas escolhas lexicais pode revelar a concepção de mundo, a filiação teórica e as representações sociais do produtor.

Para proceder à análise de conteúdo, escolhi dentre as várias técnicas de análise a análise temática, que se utiliza da unidade de registro tema. Bardin (2008, p. 131) citando Unrung (1974) define tema como:

Uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas...

Ainda sobre o tema, Bardin (2008, p. 131) esclarece que ele consiste, como unidade de registro, em uma regra de recorte do ponto de vista semântico, do sentido e não da forma. A autora acrescenta que, muitas vezes, para se ter uma melhor compreensão da unidade de registro, é necessário recorrer à unidade de contexto. A unidade de contexto a qual deve se recorrer para se entender a unidade de registro corresponde ao parágrafo.

Definida a unidade de registro que será utilizada, Bardin (2008, p. 145) explica que a próxima etapa é a categorização. De acordo com a autora, a função das categorias é reunir as unidades de registro, cujas características são comuns, sob um título. No caso deste trabalho, todos os temas que apresentaram características em comum foram agrupados em uma determinada categoria.

Com relação à elaboração de categorias, Franco (2008, p. 61) afirma que há dois caminhos que podem ser seguidos: o das categorias criadas *a priori*, ou seja, categorias pré-determinadas que buscam responder a uma pergunta específica do investigador; o outro caminho, o das categorias não definidas *a priori*, “emergem do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. O critério para elaboração de categorias utilizado neste trabalho foi o das categorias criadas *a priori*.

O agrupamento dos dados em categorias foi direcionado pelas três perguntas de pesquisa deste estudo, resultando em três categorias: o ensino-aprendizagem, o professor e o aluno. A primeira dessas categorias, denominada “O ensino-aprendizagem”, teve o objetivo de responder a primeira pergunta de pesquisa, que é verificar as representações dos professores de Inglês de escolas públicas e particulares sobre o ensino-aprendizagem para o Ensino Fundamental I. Já a segunda categoria, denominada “O professor”, teve o objetivo de responder a

segunda pergunta de pesquisa, que é verificar quais são as representações dos participantes do estudo sobre o professor que leciona inglês para o Ensino Fundamental I. Por fim, a terceira categoria, denominada “O aluno”, teve o objetivo de responder a terceira pergunta de pesquisa, que é verificar as representações desses participantes sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I.

Com essa organização em mente, o passo seguinte foi debruçar-me sobre os dados propriamente, isto é, lançar sobre as respostas oferecidas aos questionários (anexos 1, 2 e 3) um olhar atento em busca de significações que me pudessem conduzir ao que propõem os objetivos da pesquisa.

Sob esse olhar, portanto, procurei, em cada um dos questionários, agrupar por proximidade as perguntas que versassem sobre um mesmo tema. A exemplo de Monteiro (2009, p. 51), após proceder tal agrupamento das perguntas, reuni também, em arquivos unificados (um para cada grupo de participantes), todas as respostas dadas a uma mesma pergunta efetuada em cada um dos instrumentos.

Feito isso, procurei então perceber, no conjunto das respostas reunidas, expressões e escolhas lexicais feitas pelos participantes que, alocadas sob os temas e categorias definidos, pudessem permitir a inferência de intenções e motivos subjacentes às ações dos participantes que as emitiram, revelando, assim, suas representações acerca do ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, do professor que leciona Inglês para crianças e do aluno que frequenta o Ensino Fundamental I.

Para traçar o perfil dos professores participantes analisei as questões 3 a 11 do “Questionário nº 1” (anexo 1). Para levantamento da formação dos professores, analisei as questões 4, 5, 6, 9, 17 e 18 do “Questionário nº1” (anexo 1), que procuravam investigar a formação acadêmica, a formação continuada e a formação com relação à língua inglesa.

A organização dos dados em categorias divididas, por sua vez, em temas, propiciou a apresentação e a discussão dos resultados com base nas escolhas lexicais dos participantes, objetivando identificar suas representações sociais e responder as perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução. A seguir, apresento as categorias e seus respectivos temas.

A primeira categoria “O ensino-aprendizagem” agrupou os temas: as aulas; as atividades e as habilidades comunicativas. Já a segunda categoria “O professor”

englobou os temas: as características e habilidades; os conhecimentos e o papel. Por fim, a terceira categoria “O aluno” agrupou os seguintes temas: as características e habilidades e as necessidades.

O quadro 2.1, a seguir, sintetiza como foram organizadas as categorias e os respectivos temas:

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Temas</i></b>
O ensino-aprendizagem	As aulas
	As atividades
	As habilidades comunicativas
O professor	As características e habilidades
	Os conhecimentos
	O papel
O aluno	As características e habilidades
	As necessidades

**Quadro 2.1 – Síntese das categorias e temas**

Os resultados dessa análise são apresentados no próximo capítulo, Apresentação e Discussão dos Resultados.

## **CAPÍTULO 3**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise de dados, buscando responder as perguntas de pesquisa formuladas na introdução deste trabalho.

O capítulo está dividido em três seções: na primeira, apresento as representações dos professores de escolas públicas e particulares sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para o Ensino Fundamental I; na segunda, apresento as representações desses participantes sobre o professor de Inglês que leciona para esse segmento; e na terceira, apresento as representações dos professores sobre esse aluno.

É importante reiterar que as representações dos professores das escolas públicas e particulares são apresentadas juntas, pois, à medida que analisava os dados e identificava as representações, percebi que não era necessário separá-las, porque, ao contrário do que supunha, com raras exceções, as representações identificadas foram as mesmas entre os dois contextos.

A análise foi conduzida utilizando-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2008; FRANCO, 2008), conforme descrita no capítulo de Metodologia.

#### **3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Nesta seção, buscando responder a primeira pergunta de pesquisa, verifiquei quais são as representações dos professores de escolas públicas e particulares sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para o Ensino Fundamental I. A análise dos dados identificou três temas dentro da categoria “O ensino-aprendizagem”, são eles: as aulas, as atividades e as habilidades comunicativas que compõem a visão que os professores têm sobre ensinar e aprender Inglês para o Ensino Fundamental I.

### 3.1.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se no modo como as aulas de Inglês para crianças são representadas pelos participantes. Os professores representam que: as aulas de Inglês para crianças devem ser ministradas mesclando português e inglês ou ministradas somente em inglês, ou ainda, somente em português. Além disso, as representações revelam que as aulas de Inglês para crianças devem ser lúdicas, dinâmicas e diversificadas, conforme detalhado nos parágrafos a seguir.

- **As aulas de Inglês para crianças devem ser ministradas mesclando Português e Inglês**

Observando-se as respostas dos professores das escolas públicas e particulares, pode-se notar que eles concordam que as aulas devem ser ministradas mesclando Português e Inglês, uma vez que oito dos dez participantes apresentam esta representação. No entanto, as justificativas apresentadas pelos professores dos dois segmentos são diferentes, como se pode observar a seguir.

Cacilda (pública): **“Mesclando port. e ing.”**<sup>34</sup> Para as crianças **poderem entender o que significam aquelas palavras**, em qual contexto devem usar.”<sup>35</sup>

Felícia (pública): **“Mesclando português e em inglês. Por ser mais fácil dos alunos entenderem.”**

Leonardo (pública): **“Mesclando port. e inglês. Assim as crianças assimilam melhor o conteúdo.”**

Roger (pública): **“Mesclando port. e inglês. Para facilitar o entendimento de cada aluno.”**

Para os cinco professores das escolas públicas, as aulas devem ser mescladas para facilitar o entendimento do aluno, já que este apresenta bastante

---

<sup>34</sup> Os grifos em negrito dos excertos são meus e têm o objetivo de destacar informações discutidas na apresentação de resultados deste estudo.

<sup>35</sup> As respostas dadas pelos professores foram transcritas fielmente.

dificuldade de compreensão da língua.

Observando-se as respostas desses professores, nota-se que há certa homogeneidade nelas. Pode-se inferir que, uma vez que eles trabalham de acordo com instruções sugeridas pela coordenação de línguas da prefeitura, é possível que o fato de mesclarem Português e Inglês em suas aulas consista em uma prescrição ou sugestão da coordenação, conforme parece indicar a afirmação da professora Cacilda, ilustrada a seguir, ao explicar que todos os professores são obrigados a frequentar as capacitações.

Cacilda (pública): Para preparar nossas aulas, **nós da Rede municipal nos baseamos no que nos é passado pelo Centro Municipal de Línguas. Temos uma Coordenadora de inglês, que nos dá os parâmetros a seguir. Como conteúdos e atividades.**

Pode-se, então, inferir que os professores ministrem as aulas mesclando Português e Inglês por recomendação dessa coordenação.

Já para as professoras das escolas particulares, Melissa e Bibiana, as aulas devem ser mescladas por indicação de suas respectivas coordenações, conforme excertos abaixo:

Melissa (particular): **“Mesclando port. e ing. Por indicação da Coordenadora .”**

Bibiana (particular): **“Mesclando port. e ing. Quando entrei para dar aula, segui as orientações da coordenação e quais seriam os objetivos da língua inglesa desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.”**

Dessa forma não é possível observar como essas professoras compreendem o uso da Língua Inglesa juntamente com a Língua Portuguesa, em sala de aula, pelo fato delas apenas afirmarem que seguem a prescrição da coordenação.

Em contraste com os demais professores, a professora Anita, da escola particular, entende que o Português deve ser usado como uma “muleta”, que deve ser tirada aos poucos, conforme excerto a seguir:

Anita (particular): **“Mesclando port. e ing. Uso o português como uma muleta que vou retirando pouco a pouco. Uso um seguido do outro para que os alunos comecem a estabelecer o elo entre os dois**

**idiomas** com objetivo de que memorizem as frases principais para que **aos poucos** eu possa falar **só em inglês.**”

Pode-se dizer que a professora vê o uso da língua materna como um suporte para a compreensão da língua inglesa, que é inserida gradativamente, conforme aumenta o conhecimento e a autoconfiança dos alunos. Parece que a utilização do Português é um meio para atingir um fim, que é conduzir a aula totalmente em Inglês.

A representação de Anita parece corroborar o pensamento de Moon (2000, p. 65), que explica que se deve começar a introduzir a Língua Inglesa com atividades que já são conhecidas pelos alunos, pela questão da familiaridade, a compreensão se tornará mais fácil para os alunos. A autora argumenta, também, que o professor deve, gradativamente, utilizar-se do Inglês em atividades que não são familiares aos alunos, para que os alunos aprendam a compreender o que o professor diz em Inglês, e não somente executar a atividade por já conhecer as instruções de cor.

Outro aspecto que chamou a atenção dentro dessa representação foi a justificativa apresentada pela professora Rosália, para não utilizar somente a Língua Inglesa em sala de aula, como se pode observar abaixo:

Rosália (pública): **“Mesclando port. e inglês. Porque as crianças não têm domínio da Língua Inglesa, seria inútil falar somente em inglês, eles ficariam “boiando” e não aprenderiam nada.”**

Rosália afirma que usar a Língua Inglesa em sala de aula é inútil, pois, segundo ela, uma vez que os alunos não sabem a língua, eles ficam “boiando” e não aprendem nada. É possível supor que a professora não acredita na capacidade de seus alunos e, por isso, parte do pressuposto de que não vão entender, logo, não adianta tentar falar em Inglês. Recorrendo a Pinter (2006, p. 48) a esse respeito, a autora afirma que, apesar de os alunos não entenderem todas as palavras, isso não é um problema, uma vez que eles podem inferir o significado a partir do contexto, de gestos e de recursos visuais utilizados pelo professor. A autora acrescenta ainda que a fala do professor desempenha funções importantes, tanto do ponto de vista social (convenções sociais, como cumprimentos, por exemplo) quanto afetivo (utilização de elogios e palavras de encorajamento).

Ao observar a resposta da professora Rosália, aliada às respostas dos

demais professores das escolas públicas, apresentadas acima, leva-me a acreditar que esses representam o aluno da escola pública como alguém que precisa de suporte, uma vez que a justificativa que todos utilizam para mesclar Português e Inglês em sala de aula é o fato de facilitar o entendimento do aluno. Além disso, a partir da resposta da professora Rosália, é possível inferir que a expectativa do professor da escola pública com relação ao aluno desse segmento é baixa, pois o professor já parte do pressuposto de que o aluno não vai aprender.

Contrastando a resposta da professora Rosália, com a da professora Anita da escola particular, apresentada acima, é possível inferir que, ao contrário de Rosália, Anita possui uma grande expectativa com relação ao aluno da escola particular, ao entender que, com suporte, aos poucos, o aluno tem a capacidade de compreender a Língua Inglesa sem a necessidade de tradução.

Há ainda outras duas representações que foram identificadas a respeito de como devem ser ministradas as aulas para o Ensino Fundamental I. Uma delas pode ser observada a seguir.

- **As aulas de Inglês para crianças devem ser ministradas em Inglês**

Paula (particular): **Totalmente em inglês. Só assim eles aprenderão um pouco a língua.** Faço muitas **mímicas, desenho tudo** para que eles entendam o que falo.

Observando-se a resposta de Paula, é possível inferir que dentre os dez professores das escolas particulares e públicas ela é a única que parece ter consciência da importância de se ministrar a aula utilizando-se da língua estrangeira. Ao dizer que somente assim eles aprenderão um pouco a língua, Paula parece compreender que a aula, provavelmente, é a única forma de insumo da língua estrangeira para os alunos, pensamento que vai ao encontro do que afirma Moon (2000, p. 62) ao tratar da importância da fala do professor, por fornecer a principal e, às vezes, a única forma de insumo da língua estrangeira para alunos inseridos em contextos em que a língua estudada não é vivenciada no país. Acredito que essa representação seja, em parte, fruto da metodologia adotada pela escola onde Paula leciona, uma vez que ela a mesma mencionou que os professores trabalham em

conjunto, utilizando-se da língua inglesa para se comunicar com os alunos, como se pode notar no excerto a seguir:

Paula (particular): **“A fala é muito trabalhada nas aulas. Digamos que é o nosso foco. Refiro-me “nosso” porque há um trabalho conjunto entre as professoras de ingles do Fundamental I. Como falo em ingles o tempo todo, alguns alunos falam em ingles comigo aquilo que sabem, aquilo que já aprenderam.”**

Conforme descrito no capítulo de Metodologia deste trabalho, a escola onde leciona a professora Paula localiza-se em um bairro considerado nobre da região de São Paulo, atendendo a um público pertencente às classes média alta e possui recursos pedagógicos provenientes de novas tecnologias, como por exemplo, *data show* e *smartboard*, além de uma boa infraestrutura. Essa escola, comparada às escolas particulares nas quais estão inseridas as professoras participantes desta pesquisa, é a maior e a mais bem estruturada, esse fator pode estar associado ao fato de a escola valorizar a predominância da utilização da língua estrangeira, nas aulas de Inglês, para o Ensino Fundamental I.

A próxima representação sobre as aulas de Inglês difere das demais, como pode ser observado a seguir:

- **As aulas de Inglês para crianças devem ser ministradas em Português**

Catia (particular): **Totalmente em port. Porque o ensino de língua inglesa está mais relacionado a gramática e se eu falar em inglês os alunos respondem que não entendem nada.**

A partir das escolhas lexicais de Catia, pode-se observar que, para ela, não é possível ministrar as aulas em Inglês por duas razões: primeira, pelo conteúdo ser considerado abstrato, já que é basicamente ensino de gramática e, segunda, porque os alunos alegam não entender o que ela diz.

Ao analisar as escolhas lexicais da professora Catia, é possível observar que, para ela, o ensino de Inglês para crianças está relacionado à gramática e, por isso, ela argumenta que, se falar em Inglês, os alunos não entenderão.

Aliado a isso, deve-se levar em consideração o contexto no qual a professora Catia está inserida, uma escola que utiliza o sistema de apostilas, cujo ensino

parece estar pautado em quantidade de conteúdo, conforme se pode observar, a partir das escolhas lexicais da professora, apresentadas em seus depoimentos acerca do material que utiliza para o desenvolvimento de suas aulas, e sobre uma aula que, costumeiramente, ministra, descritos abaixo:

Catia (particular): “Não utilizo material preparado por mim mesma. **Utilizo a apostila da escola.**”

Catia (particular): “**Apostila que é o material obrigatório meu e dos alunos**, lousa, giz, laboratório, para haver uma diversificação de material.”

Catia (particular): “Cumprimento os alunos, **confiro quem fez a lição**, faço a **correção dos exercícios**, **explico a matéria**, **passo lição referente a matéria explicada**, faço a chamada e se der tempo **explico e peço para fazer lição de casa.**”

Nota-se que no terceiro excerto, Catia se utiliza de muitos verbos no Imperativo, para descrever uma aula que ministra, dentre eles: “confiro (a lição)”, “faço (correção)”, “explico (matéria)”, “passo (lição)” e “peço (lição)”. Esses verbos sempre estão relacionados ao conteúdo. Parece que o importante, nas aulas de Inglês para Cátia, é o conteúdo. Creio que a Língua Inglesa, para Catia, seja vista como um sistema de regras, e não como um instrumento, um meio de comunicação.

É interessante observar que, dos dez participantes, oito acreditam que a língua materna pode ser usada como forma de auxílio na aprendizagem de língua estrangeira, representação que encontra respaldo em teorias mais contemporâneas como o sociointeracionismo.

A próxima representação diz respeito às características das aulas de Inglês para crianças, conforme se pode observar a seguir.

- **As aulas de Inglês para crianças devem ser lúdicas, dinâmicas e diversificadas**

Dos dez professores, sete representam que as aulas de Inglês, para crianças, devem ter como foco o lúdico, o dinamismo e a diversificação, como se notam nos excertos abaixo:

Cacilda (pública): “**Mais lúdicas**, devido à idade.”

Leonardo (pública): “As aulas devem ser **dinâmicas**.”

Roger (pública): “Sempre com **dinamismo**, para adquirir o interesse e acima de tudo o respeito de cada aluno. **Diferenciando e inovando em cada aula**.”

Felícia (pública): “As aulas devem ser **com brincadeiras e muita “folhinha” para eles fazerem**, porque **se não** for assim e tiver muita coisa escrita **a aula torna-se desinteressante para os alunos**.”

Melissa (particular): “**Dinâmicas**. Criativas e envolventes.”

Anita (particular): “Divertidas e **dinâmicas, mudando de atividade a cada 10 minutos**.”

Bibiana (particular): “As aulas devem ser **dinâmicas**, contando com a participação de todos nos **exercícios orais, nos jogos e nos exercícios**.”

De acordo com as escolhas lexicais dos professores é possível perceber que aulas para crianças devem estar associadas ao lúdico, a jogos, às brincadeiras, no entanto, a única professora que parece justificar o porquê da utilização do lúdico é a professora Cacilda, ao esclarecer, que é devido à idade.

Nota-se, também, que os professores se preocupam com a necessidade de diversidade durante as aulas, com a inovação, trazer coisas novas a cada aula para manter o interesse e a atenção dos alunos, conforme mencionado pelo professor Roger. Ao mencionar que as aulas devem ter muitas “folhinhas” parece que a professora Felícia se refere à necessidade de se proporcionar várias atividades diferentes às crianças. É importante lembrar que, Felícia utiliza “folhinhas”, porque a prefeitura não oferece livro didático aos alunos da rede pública, nem os adota para que sejam comprados, conforme explica a professora Cacilda em seu depoimento, sobre a utilização de material preparado por ela, transcrito abaixo:

Cacilda: **Sim. A Sec. Educação da cidade nos deu e dá todo o parâmetro a ser seguido para confecção de flashcards, jogos, atividades, etc. Todos os professores o seguem, para o ensino ser padrão.**

A professora Bibiana também faz menção à necessidade de várias atividades, incluindo as lúdicas. É interessante observar, que, vários professores citaram a

necessidade de utilização de atividades diversificadas, no entanto, Anita é a única a mencionar que as atividades devem ser mudadas a cada dez minutos. Parece que o conhecimento, que os professores possuem, seja proveniente da prática, porém Anita leciona para crianças há dois anos, ou seja, há menos tempo que os demais professores, excetuando-se a professora Catia. Baseando-me nas escolhas lexicais de Anita e nas informações coletadas no questionário nº 1 (Anexo I) esse conhecimento pode estar relacionado ao fato dela ter sido preparada na Universidade, para lecionar para crianças, aliado ao fato de gostar muito de aprender, e utilizar artigos científicos para manter-se atualizada, além de estar cursando Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, conforme mencionado no capítulo de Metodologia deste trabalho, e ilustrado nos excertos abaixo:

Anita (particular): Sim, **fui preparada para lecionar para crianças**. O curso de prática de ensino da minha fac. é bem completo.

Anita (particular): Utilizo recursos tais como: **Artigos científicos publicados em revistas científicas. Artigos científicos disponíveis em sites de incentivo à pesquisa**. Sites de jogos, discovery channel, cartoon network. Stardust, bugs e livros de historinhas. Outros: filmes.

Nota-se que os professores pontuam que os alunos precisam de atividades lúdicas, dinâmicas e diversificadas, no entanto, não explicam o porquê. Essa representação pode ser derivada de conhecimento prático desses professores que lecionam há algum tempo. Ao mesmo tempo, pode-se encontrar resposta em teorias de ensino-aprendizagem que afirmam, conforme Scott & Ytreberg (1990), por exemplo, que a variedade deve ser uma característica das aulas de Inglês para crianças, uma vez que elas não possuem muito tempo de atenção e concentração. Dessa forma, deve-se haver variedade de atividades, de organização, de tom de voz, entre outros.

Discutidas as representações acerca das aulas para o Ensino Fundamental I, discuto a seguir, a respeito das representações que se referem às características das atividades oferecidas para esse seguimento.

### 3.1.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES OFERECIDAS NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se nas atividades que devem ser utilizadas com o aprendiz criança, de acordo com as representações dos participantes detalhadas a seguir.

#### • As atividades oferecidas nas aulas de Inglês devem ser lúdicas

Reiterando a representação apresentada acima, acerca da necessidade das aulas de Inglês serem lúdicas, cinco, dos dez participantes representam que as atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês para crianças devem ter caráter lúdico, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Cacilda (pública): “**Jogos, música, vídeos**, etc.”

Leonardo (pública): “**Jogos, brincadeiras, músicas, diálogos**, etc.”

Roger (pública): “**Músicas, jogos de memorização**, etc.”

Melissa (particular): “**Jogos, musicas**, etc.”

Anita (particular): “**Brincadeiras interativas de todo tipo**, mas procuro evitar jogos competitivos, pois gera rivalidades pouco produtivas em sala.”

Observando as escolhas lexicais dos professores, notamos que os mesmos defendem um ensino para crianças baseado em jogos, brincadeiras, músicas. No entanto, não explicam o porquê da utilização deles, qual o objetivo da utilização e a relação da língua estrangeira com essas atividades. Parece haver uma representação entre os professores de Inglês, para crianças, que diz que o ensino de inglês para crianças deve ser lúdico. Tal representação pode ser confirmada no trabalho de Santos (2009, p. 119), ao comentar, a ênfase dada pelos professores participantes das sessões reflexivas, a necessidade de se utilizar atividades diferenciadas com caráter lúdico, sem argumentar o porquê da importância dessas atividades.

No que diz respeito à utilização de atividades lúdicas, Santos (2009, p. 118) com base em Baquero (1998) menciona que tais atividades são bem-vindas desde que cumpram o propósito de desenvolver a criatividade, as habilidades artísticas e, acima de tudo, o uso real da língua estrangeira para comunicação. É importante acrescentar que, de acordo com Baquero (1998, p. 102), nem toda atividade lúdica gera ZDP, assim como nem toda aprendizagem, nem ensino o fazem.

Concordo com Santos (2009, 119) quando a autora afirma que, ao defender um ensino lúdico, muitas vezes professores e alunos perdem o foco principal que é o uso da Língua Inglesa. Ao longo de minha experiência como professora de Inglês, para crianças, anterior ao meu ingresso no mestrado, vi muitos professores, dentre os quais eu me incluo, consumindo aulas inteiras com brincadeiras e atividades que, simplesmente detinham a atenção dos alunos, mas que, no entanto, não proporcionavam a utilização da língua estrangeira, em sala de aula. Não é possível afirmar que isso ocorra com os professores participantes desta pesquisa, uma vez que não filmei, nem gravei suas aulas.

Por outro lado, Moon (2000, p. 6) argumenta que devido à grande capacidade que as crianças têm de se divertir, os jogos e brincadeiras são instrumentos importantes para propiciar às crianças exposição à língua, por meio de uso repetitivo de padrões de linguagem, ao mesmo tempo em que se divertem. Além disso, despertam, nas crianças, atitudes positivas com relação à Língua Inglesa.

A próxima representação parece complementar a representação apresentada acima.

#### ● **As atividades oferecidas nas aulas de Inglês devem envolver artes**

Esta representação foi apresentada por dois, dos dez participantes. Eis os excertos que a ilustram:

Roger (pública): “**Atividades de pintura, dobradura, etc.**”

Bibiana (particular): “Atividades orais em grupo e individual, exercícios no livro didático, atividades relacionadas a **Artes como dobraduras, confecção de máscaras, bonecos, instrumentos musicais com sucata para nossa “bandinha”, entre outros.**”

Com base nas escolhas lexicais dos professores, é possível observar que eles defendem a utilização de atividades que envolvem artes, mas não explicam qual o objetivo delas na aprendizagem dos alunos e não estabelecem relações entre a utilização das atividades e o uso da língua alvo. A esse respeito, Santos (2009) ao observar as aulas de professores de língua inglesa, para crianças, notou que, em momentos de realização de trabalhos envolvendo artes, a maior parte da aula foi dedicada ao trabalho artístico, e a língua estrangeira fora lembrada apenas em poucos momentos durante a aula.

Dessa forma, Santos (2009) argumenta que, muitas vezes, ao realizar esse tipo de trabalho, o foco volta-se para a realização e conclusão do trabalho artístico, e não a utilização da língua para a realização do trabalho.

Não é possível afirmar que o problema apresentado acima ocorra nas aulas dos participantes desta pesquisa, uma vez que suas aulas não foram filmadas nem gravadas. No entanto, é possível afirmar que essa representação corrobora o trabalho de Santos (2009), com relação à utilização dessa espécie de atividade, nas aulas de Inglês, para crianças.

Discutidas as representações acerca das atividades que devem ser oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental I, discuto a seguir, a respeito das representações que se referem ao trabalho com as habilidades comunicativas nas aulas de Inglês para crianças.

### **3.1.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS HABILIDADES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Na terceira subseção deste capítulo, o foco da análise concentra-se nas representações apresentadas pelos participantes acerca das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever). Para uma melhor organização e visualização das representações, elas são apresentadas a seguir, uma a uma.

#### **3.1.3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A HABILIDADE DE OUVIR**

Foram identificadas duas representações com relação a essa habilidade, conforme detalhado a seguir.

- **A habilidade de ouvir tem como objetivo o reconhecimento e a repetição de palavras**

Quatro, dos dez professores pesquisados apresentaram dados em seus depoimentos que permitiram ser revelada essa representação, conforme excertos a seguir.

Cacilda (pública): “Os alunos ouvem o tempo todo **as palavras.**”  
“**O objetivo é que ao ouvir, o aluno consiga reconhecer e entender.**”

Felícia (pública): “Trabalho **eu falando e perguntando o que significa, ou pedindo pra eles mostrarem imagens** e através de músicas bem simples.”

Cacilda afirma que trabalha no nível das palavras e que o objetivo das atividades que envolvem a habilidade de ouvir é o reconhecimento e entendimento delas. Da mesma forma, Felícia menciona que se preocupa com que o aluno saiba o significado das palavras. Para tanto, utiliza-se de imagens. Ambas utilizam como recurso a própria fala, pois não há menção de utilização de CD. Com relação à utilização de imagens juntamente com a fala, Scott & Ytreberg (1990) explicam que elas são importantes para o estabelecimento de ligações entre a palavra e seu significado.

O modo como as professoras apresentam as palavras e trabalham o reconhecimento delas com os alunos, parece ocorrer por meio de tradução e não por meio de alguma espécie de contextualização, quero dizer, as palavras parecem ser apresentadas por si sós. Para compreender melhor como acontece o trabalho das professoras, apresento abaixo, nas palavras de Felícia, uma aula que ela costumeiramente ministra.

Felícia (pública): Cumprimento os alunos em inglês, se for matéria nova dou uma pequena introdução ao assunto e **começo a apresentar os flashcards com as figuras da matéria e falo os nomes em inglês, pergunto se eles estão conseguindo distinguir o q tem no flashcard e se for o caso falo a tradução**, depois peço pra eles irem repetindo comigo os nomes já ensinados e vou conversando com eles sobre o assunto dado. Depois vou

apresentando os flashcards e vou vendo quais nomes das figuras eles já memorizaram.

Felícia afirma que oferece uma pequena introdução ao assunto, mas não explica como. Dessa forma, parece que o foco são as palavras ilustradas pelos *flashcards*, que do modo como são apresentadas, não fazem alusão a alguma espécie de contexto onde estão inseridas as palavras. Além disso, a participação dos alunos se resume a memorizar o nome das palavras. Felícia aparenta não utilizar alguma modificação interacional de linguagem, conforme sugerido por Pinter (2006), as quais têm como objetivo oferecer aos alunos insumo para o aprendizado de línguas, ao mesmo tempo em que servem como prática significativa. Essas interações ajudam as crianças a compreender algo, como, por exemplo, uma história, por meio do que elas já sabem. Ao que os dados indicam essas modificações interacionais parecem não ocorrer nas aulas da professora Felícia e, provavelmente, também não ocorrem nas aulas de Cacilda.

Já Melissa e Bibiana também trabalham no nível da palavra como Cacilda e Felícia, porém o objetivo das atividades que envolvem a habilidade de ouvir é a repetição das mesmas, conforme observa-se nos excertos abaixo:

Melissa (particular): “Trabalho com as **historinhas citando os nomes em inglês, músicas, repetição de palavras**, etc.”

Bibiana (particular): “Trabalho com **músicas, repetição de vocabulário, expressões**, leitura de **histórias** com cd.

Melissa afirma fazer uso de repetição de palavras, enquanto Bibiana utiliza-se de repetição de vocabulário e expressões. Atividades de ouvir e repetir, por meio de músicas e diálogos são importantes, segundo Scott & Ytreberg (1990), para se praticar o som, a tônica, o ritmo e a entonação da língua.

Nota-se no depoimento das professoras que, além da fala do professor, elas buscam diversificar as fontes utilizadas para promover as habilidades de escuta, dentre elas são citadas músicas e histórias com CD. Apesar de não mencionado pelas participantes, o fato de promover atividades de escuta que contenham outras pessoas falando a língua além da fala do professor, parece se aproximar da concepção de Pinter (2006, p. 53) quando a autora menciona que é importante que

os alunos tenham contato com diferentes sotaques, de falantes que não lhes sejam familiares e que possuam uma fala mais rápida.

Tanto Bibiana quanto Melissa comentam que fazem uso de histórias durante o trabalho de escuta, no entanto apenas Bibiana esclareceu o modo como conduz as atividades que envolvem a habilidade de ouvir por meio de histórias, o qual será detalhado na próxima representação.

- **A habilidade de ouvir tem como objetivo a compreensão**

Esta representação foi identificada apenas no depoimento de Bibiana acerca do trabalho com a habilidade de ouvir nas aulas de Inglês, transcrito abaixo:

Bibiana (particular): “Exemplo; no livro cada unidade começa com uma **história. As crianças ouvem duas ou três vezes a mesma história e chegam a conclusões: quem são os personagens envolvidos, o que aconteceu, etc.**”

Observando-se as escolhas lexicais de Bibiana, nota-se que ao utilizar a atividade de escuta, sua preocupação está voltada para que os alunos tirem conclusões, deduzam o que está acontecendo na história para que possam compreender a mesma e não somente palavras isoladas. Bibiana parece utilizar-se do que Pinter (2006, p. 49) denomina modificações interacionais de linguagem, ao fazer com que as crianças interajam por meio de perguntas e ajudando-as a compreender algo por meio do conhecimento que elas já possuem.

Ao se utilizar de histórias para trabalhar a habilidade de ouvir, Bibiana parece corroborar o pensamento de Pinter (2006, p. 53) quando a autora afirma que é importante utilizar histórias, pois as mesmas apresentam repetições, tornando o insumo lingüístico mais significativo.

A seguir, ainda dentro da subseção acerca das habilidades comunicativas, aponto as representações que revelaram ter os professores pesquisados a respeito da habilidade de falar nas aulas de Inglês para crianças.

### 3.1.3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A HABILIDADE DE FALAR

A análise dos dados identificou três representações acerca desse assunto, as quais são apresentadas abaixo.

- **A habilidade de falar deve ser prioridade nas aulas de Inglês para crianças**

Esta representação é apresentada por três, dos dez participantes, conforme excertos abaixo:

Cacilda (pública): “A **oralidade** é o **principal** de **nossas** aulas.”

Felícia (pública): “As aulas devem ser bem **oralizadas**.”

Paula (particular): “A **fala** é **muito trabalhada** nas aulas. Digamos que **é o nosso foco**. Refiro-me “nosso” porque há um trabalho conjunto entre as professoras de inglês do Fundamental I. Como **falo em inglês o tempo todo, alguns alunos falam em inglês comigo aquilo que sabem**, aquilo que já aprenderam.”

Observe-se que Cacilda menciona que a oralidade é o “principal de nossas aulas”. Ao utilizar o pronome nós, Cacilda, provavelmente se refere aos professores de Inglês da rede municipal, bem como a Coordenação de línguas, conforme já mencionado anteriormente neste estudo. Dessa forma, é possível que a recomendação da coordenação de línguas seja que a oralidade seja trabalhada como prioridade nas aulas. Já Felícia, apesar de não utilizar-se da palavra “principal”, afirma que as aulas devem ser “bem oralizadas”, deixando clara a ênfase que deve ser dada à oralidade.

Quanto à professora Paula, da mesma forma que Cacilda, menciona que a “fala é o nosso foco”, e explica que ao utilizar o pronome “nosso” se refere ao trabalho conjunto que há entre as professoras de Inglês do Ensino Fundamental I na escola onde leciona. Além disso, ela deixa claro que conversa em inglês o tempo todo com os alunos e que os mesmos também utilizam a língua inglesa, dentro de seus conhecimentos.

O modo de os professores conceberem a habilidade oral como principal nas aulas de Inglês para crianças corrobora o modo como os autores abordados na

Fundamentação Teórica deste estudo concebem essa habilidade, entendida pelos mesmos como a principal habilidade a ser trabalhada no ensino de Inglês para crianças.

Vejamos a seguir o modo como os participantes representam o trabalho com a habilidade da fala.

- **A habilidade de falar deve ser trabalhada por meio de repetição de palavras**

Esta representação apresentada por quatro, dentre os dez participantes, parece valer-se de apenas um modo de trabalhar a fala, qual seja, a repetição de palavras. Parece também corroborar a representação que afirma que “A habilidade de ouvir tem como objetivo o reconhecimento e a repetição de palavras”, a qual é apresentada nesta mesma seção, na subseção denominada “Representações sobre a habilidade de ouvir”. Os seguintes excertos ilustram esta representação.

Cacilda (pública): **“O importante para nós, é que nosso aluno saiba FALAR as palavras.”**

Felícia (pública): “Não é muito diferente da forma que trabalho o listening, **mostro figuras peço pra eles falarem o nome.**”

Rosália (pública): “Trabalho pedindo à eles que **repitam as palavras**, falo devagar, pausadamente para que entendam bem a **pronúncia, o som das palavras.**”

Melissa (particular): **“Repetindo as palavras**, contando histórias com **palavras** em inglês, lendo frases na correção de exercícios, etc.”

Todos os participantes afirmam que se utilizam de repetições de palavras para trabalhar a fala. Cacilda, por meio do pronome “nós”, mais uma vez refere-se ao grupo de professores de Inglês da rede pública e à coordenação de línguas, sugerindo que para os mesmos o objetivo do trabalho com a fala é que os alunos falem palavras. Felícia, por sua vez, se refere ao uso de figuras que são mostradas com o objetivo que os alunos falem os respectivos nomes em inglês. Rosália faz menção à preocupação em pronunciar as palavras devagar para que a pronúncia seja bem compreendida e reproduzida pelos alunos. Já Melissa, apesar de trabalhar

com repetição de palavras da mesma forma que os demais professores, utiliza-se de histórias como insumo para a fala. Além disso, utiliza-se também de leitura de frases como insumo para a fala. Trabalhando dessa forma, parece que Melissa apresenta as palavras para os alunos a partir de um contexto, as histórias, fazendo com que o trabalho com *drills* seja simples, mas significativo, conforme preconiza Pinter (2006, p. 56) o que parece não ocorrer nas aulas de Cacilda e Felícia.

A fim de compreender melhor como ocorrem as aulas de Inglês, apresento, abaixo, o depoimento da professora Cacilda sobre uma aula que ela costumeiramente ministra.

Cacilda (pública): “As aulas normalmente se iniciam com os cumprimentos. Depois, acalmando a turma, pegamos os **flashcards para lembrar quais foram as palavras que aprendemos na aula passada.**

Depois de fazer a revisão, é hora de distribuir os cadernos, quando necessário (pois os mesmos não são levados para casa todos os dias).

**Aí, começamos com a aula, com um novo assunto. Mostrando as imagens nos flashcards e repetindo os nomes várias vezes. Até que percebo que a turma aprendeu.**

Aí, começamos as brincadeiras. Chamar alguns alunos para repetir os nomes de algumas figuras, perguntar nomes de figuras de aulas passadas. **Sempre nessa idéia de falar em inglês o maior número de vezes possível o nome das coisas, para que fixem bem o idioma e o modo de dizer.”**

Com base nas escolhas lexicais de Cacilda, nota-se que o material utilizado como base para as aulas são os *flashcards* que servem para apresentar o assunto novo, o qual pode ser entendido como palavras novas, que são repetidas várias vezes até que a professora perceba que os alunos “aprenderam”. Depois disso, os alunos são chamados para repetir os nomes de algumas figuras. O objetivo, de acordo com Cacilda, é o que os alunos “falem em inglês o maior número de vezes possível o nome das coisas”.

A partir do exposto no depoimento de Cacilda, creio que o modo como Cacilda trabalha a habilidade da fala diverge da maneira como Pinter (2006, p. 56) concebe o trabalho com essa habilidade. Para a autora, devem-se utilizar drills que sejam simples e significativos, além de diálogos personalizados, os quais devem ter como objetivo preparar os alunos para interagir e falar com os amigos de sala e com outros falantes da língua sobre si mesmos e sobre seu mundo, o que parece não

ocorrer nas aulas de Cacilda.

Por outro lado, Melissa, ao utilizar histórias como insumo para falar palavras em inglês e incentivar os alunos a contarem a sua história para a sala, usando as palavras aprendidas em inglês, parece se aproximar do modo como Pinter concebe a utilização de *drills*, bem como o objetivo do trabalho com a fala nas aulas de Inglês para crianças, conforme se observa em seu depoimento sobre uma aula que ela costumeiramente dá, descrito abaixo:

**Melissa (particular):** “Uma aula para o 1º ano do Ensino Fundamental I.

- Ao entrar na sala de aula, começamos nos cumprimentando. ( Good morning!, Hi!)

\_ Fazemos a **chamada pelos números em inglês**. (one, two, etc.)

- distribuo o material que será usado. Por exemplo, o livro. (algumas vezes querem ajudar a distribuí-los, então temos o ajudante do dia. (Today, [nome do aluno] going to the teacher.)

- Começando a unidade: Conto a história da parte introdutória da lição. (sempre há algumas **palavras na historinha** – dog, cat, boy, girl, por exemplo, **que são ditas em inglês**.)

- **Em seguida, vemos os objetos, pessoas, animais que foram mostrados na abertura. (Listen and repeat)**

- em seguida é a hora de eles **contarem a sua história usando as palavras aprendidas em inglês**. (EX.: **Meu Dog se chama Barney**. Ele é muito brincalhão...).

- Agora vem um exercício para ligar , ou completar o desenho, ou colar o desenho no lugar adequado, ou uma música. (quando há tempo, se não der fica para a próxima aula.)

- Finalizamos recolhendo o material e a despedida. (Bye-bye!)”

Creio também ser possível afirmar que ao pedir para que os alunos contem a sua história utilizando as palavras aprendidas em inglês, Melissa se aproxima da visão de Cameron (2001, p. 36) acerca do objetivo de se ensinar uma língua estrangeira para crianças, que para a autora consiste em capacitar a criança a utilizar a língua com pessoas e propósitos reais.

É possível inferir que, apesar de apresentarem a mesma representação a respeito do trabalho com a habilidade da fala, por meio de repetições de palavras, parece que o modo como Melissa utiliza essas repetições diverge do modo como Cacilda e Felícia o fazem.

A próxima representação identificada apresenta outros modos de se trabalhar a fala nas aulas de Inglês para crianças.

- **A habilidade de falar deve ser praticada por meio de músicas, diálogos, histórias, jogos e *role plays***<sup>36</sup>

Essa última representação que se registra para o tema em análise é compartilhada por quatro, dos dez participantes e parece corroborar a representação que afirma que “As atividades oferecidas nas aulas de Inglês devem ser lúdicas”, a qual é apresentada no início deste capítulo na seção denominada “Representações acerca das atividades oferecidas nas aulas de Inglês para crianças”.

Felícia (pública): “**Treino pequenos diálogos** com os colegas e **cantando músicas.**”

Roger (pública): “Através de **diálogos** entre os alunos e também com o professor e por repetição da palavra.”

Anita (particular): “Interatividade, **jogos, role plays**. Acho que os alunos devem interagir através da fala o tempo todo, pois a escrita pode ser feita fora da aula.”

Bibiana (particular): “Em exercícios de revisão, dou **jogos que exigem a pronúncia correta**. Eles adoram o “soletrando” e “força”.

Todos os participantes afirmam utilizar-se de algum tipo de atividade que envolva música, diálogo, histórias, jogos ou *role plays* para praticar a habilidade de falar. Felícia e Roger, não explicam porque fazem uso desses recursos. Já Anita explica que acredita ser importante que os alunos interagem o tempo todo por meio da fala. Bibiana, por sua vez, faz uso de jogos como atividades de revisão e para trabalhar a pronúncia correta das palavras.

Apesar de não mencionado pelos professores, essas atividades, segundo Pinter (2006, p. 56), são compostas por *chunks* que ajudam as crianças a produzir uma linguagem mais rápida, por não requerer que se pense nas palavras de modo individual, por isso, são muito úteis e utilizadas pelas crianças, que, diferente dos adultos não têm o hábito de analisar a linguagem por partes.

---

<sup>36</sup> Role plays são atividades muito utilizadas em materiais de ensino de línguas, consistem em pequenas dramatizações ou encenações.

Discutidas nesta subseção as representações com relação à habilidade de falar, apresento, a seguir, as representações identificadas com relação à habilidade de leitura.

### 3.1.3.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE A HABILIDADE DE LEITURA

O foco da análise concentra-se na habilidade de ler e como ela deve ser trabalhada ou não de acordo com as representações dos participantes, detalhadas a seguir.

#### • A habilidade de leitura não deve ser trabalhada

Duas participantes compartilham esta representação. Eis abaixo seus depoimentos:

Cacilda (pública): **“Não trabalhamos leitura com essa faixa etária. O máximo que fazemos é explicar porque determinadas palavras são escritas de modo diferente do português e porque outras são tão parecidas. Nosso foco é o oral.”**

Cacilda, professora da rede pública, acredita que a leitura não deve ser trabalhada nas aulas de Inglês para crianças. Tomando como base as escolhas lexicais de Cacilda, nota-se que, ao utilizar o pronome “nós”, mais uma vez a professora parece referir-se aos professores da rede pública como um todo. É possível que essa representação, na verdade, seja fruto das prescrições impostas pela coordenação de línguas da prefeitura, as quais já foram mencionadas e exemplificadas anteriormente, e que devem ser seguidas pelos professores.

Cacilda parece afirmar que a escrita não é trabalhada, pois o foco é a oralidade, mas não faz menção ao fato de as crianças serem alfabetizadas ou não. Parece que a leitura simplesmente não é trabalhada por se eleger a oralidade como principal ou porque a representação está calcada na concepção de que criança fala.

Já Felícia, também da rede pública, representa que a leitura deve ser pouco trabalhada com os alunos do Ensino Fundamental I, segundo seu depoimento a seguir:

Felícia (pública): **“Do mesmo jeito que a escrita é pouco trabalhada a leitura também é. Por ser trabalhada mais a parte oral.”**

Felícia, assim como Cacilda, afirma que a habilidade mais trabalhada é a oral, e também justifica o pouco trabalho com a leitura, pelo fato de trabalhar mais a oralidade. Felícia, da mesma forma que Cacilda, também parece seguir as prescrições da coordenação de línguas da prefeitura, mas não de forma rigorosa, uma vez que afirma trabalhar pouco a leitura, ao invés de nada como faz Cacilda. Felícia, do mesmo modo que Cacilda, não faz menção ao fato de as crianças serem alfabetizadas ou não, e isso ser um empecilho para se trabalhar a leitura. Mais uma vez, parece que a leitura não é trabalhada por se ter elegido a oralidade como habilidade principal nas aulas ou porque a representação está calcada na concepção de que criança fala.

O fato de se eleger a oralidade como aspecto central na aprendizagem de língua estrangeira para crianças corrobora em parte o pensamento de Cameron (2001) quando a autora argumenta que as crianças devem aprender a língua falada.

Observando-se e refletindo sobre as respostas de Cacilda e Felícia não é possível saber exatamente qual é a prescrição da coordenação da prefeitura com relação ao ensino de leitura. É possível supor que há uma restrição de se ensinar leitura, pelo fato de o foco ser a oralidade, mas não é possível saber quanto de leitura deve-se trabalhar nem a partir de qual série. Pelo fato de Cacilda ser a única participante que se utiliza do pronome “nós” em sua resposta, é possível que ela esteja seguindo de modo mais estrito as prescrições da coordenação de línguas, e transmitindo por meio de suas respostas essas orientações.

A próxima representação, compartilhada por quatro participantes, diz respeito à utilização da leitura para a prática de outras habilidades.

- **A leitura deve ser utilizada como insumo para outras atividades**

Dos dez professores participantes, dois, representam que a leitura deve servir como treino para a pronúncia, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Rosália (pública): “Trabalho leitura somente nas séries finais do Ensino Fundamental I, **leio e peço que cada um leia uma parte do texto.**”

Catia (particular): “Sempre que tem um texto, eu leio em Inglês e depois **peço para que cada aluno** em ordem de chamada **leia pelo menos duas frases para treinar a pronuncia e caso esteja errado eu corrijo na hora.**”

Apesar de também lecionar na rede pública, Rosália, diferentemente de Cacilda e Felícia, representa que a leitura deve ser explorada nas séries finais do Ensino Fundamental I. No entanto, ela não explica porque elegeu essas séries para o trabalho. É possível que isso aconteça pelo fato de nas séries finais as crianças já estarem alfabetizadas ou no processo de alfabetização.

Rosália afirma que para trabalhar a leitura utiliza-se de textos que ela ora lê, ora pede que os alunos leiam. A partir das escolhas lexicais de Rosália parece que ao trabalhar a leitura em sala de aula a preocupação recai sobre o modo de pronunciar as palavras corretamente em Inglês, por meio de prática de leitura em voz alta.

Observando-se as escolhas lexicais da professora Catia, é possível notar sua preocupação em “treinar a pronúncia” e corrigi-la “na hora” caso não esteja correta. Catia assim como Rosália parece acreditar que o trabalho com a leitura deve ser em voz alta, e servir de treino para a pronúncia, que é o foco do trabalho com essa habilidade comunicativa.

No que se refere ao ensino de leitura para crianças, nenhum dos autores abordados na fundamentação teórica deste estudo menciona a necessidade de correção ou treinamento para se obter uma pronúncia correta. Além disso, para Scott & Ytreberg (1990, p. 49) a leitura é de grande importância na aprendizagem de uma língua, por isso deve-se fazer dela uma atividade prazerosa, o que parece ser difícil de acontecer em uma atividade de leitura cujo objetivo é treinar a pronúncia correta de forma mecânica, conforme acontece nas aulas da professora Catia. Ao que tudo indica, o dado acima vai de encontro ao que é preconizado pelo autores que tratam de ensino-aprendizagem para crianças que fundamentam esta pesquisa, para os quais o objetivo da leitura é a compreensão.

A leitura para Bibiana, conforme suas escolhas lexicais, resume-se ao trabalho com a entonação, ou seja, a leitura é entendida como uma oportunidade para se perceber e praticar a entonação na língua inglesa. Assim como Rosália e Catia, Bibiana não faz menção à leitura como compreensão de texto.

Bibiana (particular): **“Leio para que eles percebam a minha entonação e leitura, utilizo CDs de listening e normalmente mesclo a maneira de ler entre uma aula e outra para não ficar cansativo.**

Numa aula, leio sozinha, na outra, cada parágrafo é um aluno, na outra começamos a leitura e a cada pontuação trocamos o leitor ou um jeito que eles gostam muito é quando eu leio o texto e quando dou uma pausa, a próxima palavra é para eles lerem.”

Para Anita, a leitura, segundo seu depoimento abaixo, serve como insumo para atividades orais.

Anita (particular): **“Gosto de estimular a leitura de parágrafos e textos curtos, bem como diálogos que servem de base para role-plays, pois podem servir de input para uma futura atividade oral.”**

Com base nos depoimentos acima, pode-se inferir que para essas professoras a leitura é vista como uma possibilidade de se trabalhar outros aspectos da língua, tais como a pronúncia, a entonação e a fala, deixando de lado a compreensão do que se está lendo, ou seja, o conteúdo, conforme advogam Pinter (2006) e Scott & Ytreberg (1990).

A última representação sobre a habilidade de leitura, descrita a seguir, parece se aproximar do modo como os autores utilizados na Fundamentação Teórica deste estudo, no que se refere ao ensino de Inglês para crianças, concebem o trabalho com essa habilidade, qual seja, leitura para compreensão.

#### ● **A habilidade de leitura deve ser utilizada para compreensão textual**

As professoras Melissa e Paula parecem representar o trabalho com a leitura de modo diferente dos demais participantes desta pesquisa. Eis abaixo seus depoimentos:

Melissa (particular): **“Procurando informações em pequenos textos, lendo diálogos e interpretando-os, etc.”**

Paula (particular): **“A leitura é importante. Os alunos lêem textos dos livros, os diálogos dos livros também e, além disso, no English Studio, há diversos livros disponíveis para os alunos lerem à vontade. Não é uma obrigação pegar um livro no English Studio e ler, e é exatamente por isso que eles ficam instigados a lê-los.”**

Observando-se as escolhas lexicais das professoras Melissa e Paula, nota-se que elas não mencionam restrições ao ensino de leitura para as crianças, nem com relação à idade correta para essa habilidade ser inserida. É possível que elas trabalhem a habilidade de leitura com todos os alunos de acordo com a idade. Paula deixa claro que a habilidade de leitura é importante para os alunos.

Quanto ao modo de trabalhar a leitura, ao valer-se das palavras “procurando informações” e “interpretando-os”, Melissa parece corroborar o pensamento de Pinter (2006, p. 73) quando a autora argumenta que as atividades de leitura, devem ter como objetivo encorajar as crianças a buscar a idéia central e informações específicas em um texto com a finalidade de compreender o sentido do mesmo, além de observar alguns aspectos, como, por exemplo, as ilustrações, que ajudam a deduzir o significado de um texto.

Já Paula parece conceber a leitura como algo que deve ser incentivado aos alunos e não uma “obrigação” como ela menciona. Os alunos devem ter diversos livros à disposição e se sentirem instigados a ler. A resposta de Paula parece corroborar a visão de Scott & Ytreberg (1990, p. 49) sobre a relação da criança com os livros. As autoras acreditam que, por meio dos livros, as crianças têm acesso a outros mundos e é por isso que a leitura tem que ser uma atividade prazerosa, pois ela é de grande importância na aprendizagem de uma língua.

Apresento abaixo as representações sobre a quarta e última habilidade comunicativa a ser discutida nesta subseção, a escrita.

#### **3.1.3.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A HABILIDADE DE ESCRITA**

O foco da análise concentra-se na habilidade de escrever e como ela deve ser trabalhada de acordo com as representações dos participantes.

- **A habilidade de escrita deve ser trabalhada apenas nas séries finais do Ensino Fundamental I**

Segundo os depoimentos descritos abaixo, para três dos dez participantes, a escrita deve ser trabalhada apenas nas séries finais do Ensino Fundamental I.

Cacilda (pública): **“A escrita efetiva só é inserida a partir do 4º ano, que é quando nos liberam, por achar que a escrita na língua materna já está mais madura e dificilmente pode haver confusão entre as duas.”**

Felícia (pública): **“Escrita só a partir do 3.º ano, porque daí eles já tem mais coordenação motora e já aprenderam a escrever em sua língua.”**

Rosália (pública): **“Trabalho a parte escrita somente nas séries finais do Ensino Fundamental I. Primeiro ensino a oralidade da palavra, depois mostro a forma escrita e peço que copiem.”**

Observando-se as escolhas lexicais das participantes, Cacilda deixa claro o porquê de introduzir a escrita somente a partir do 4º ano e a razão dessa decisão. Quando Cacilda afirma “que é quando nos liberam” ela está se referindo à coordenação de línguas da prefeitura, a qual já foi mencionada anteriormente. De acordo com a professora, essa coordenação parece acreditar que, a partir desta série, as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento já estão mais solidificadas e não causarão problemas ao aluno em seu processo de aprendizagem em língua estrangeira.

Felícia também utiliza a mesma justificativa de Cacilda com relação ao amadurecimento do processo de alfabetização e, acrescenta que as crianças já estão com a coordenação motora mais desenvolvida para escrever, no entanto, ela afirma que insere a escrita a partir do 3º ano e não faz menção às prescrições da coordenação. É possível que, da mesma forma como observamos na representação apresentada por Felícia quanto ao trabalho com a habilidade de leitura, ela também não siga as prescrições à risca com relação à introdução da habilidade de escrita só a partir do 4º ano.

Rosália parece corroborar as representações de Cacilda e Felícia, seguindo as prescrições da coordenação de línguas, no entanto, não explica o porquê de sua resposta. Quanto ao modo como trabalhar a escrita, percebe-se segundo suas escolhas lexicais que, a escrita ainda está restrita às habilidades mecânicas de identificar a forma escrita das palavras. Parece que a única estratégia que ela se utiliza para trabalhar a escrita com as crianças é a cópia de palavras que primeiro são ouvidas, depois lidas e finalmente escritas.

A próxima representação apresentada por duas participantes pertencentes à rede particular diverge da representação apresentada acima.

- **A habilidade de escrita deve ser trabalhada desde o 2º ano de modo lento e gradativo**

Segundo os depoimentos de Bibiana e Paula, a escrita deve ser inserida desde o 2º ano e deve ser explorada de acordo com a faixa etária. Eis a seguir seus depoimentos:

Bibiana (particular): “Para o **2º e 3º ano**, a escrita sempre está relacionada a uma ilustração ou vocabulário. Utilizo caça-palavras, cruzadinhas, charadas, exercícios de pintar, circular, ligar, etc. **Com as turmas maiores, também utilizo esses exercícios com um maior grau de dificuldade. Os 4ºs anos** vão criando frases a pequenos textos e os **5ºs anos** já conseguem produzir pequenas cartas, e-mails e textos.”

Paula (particular): “**A escrita é trabalhada de maneira lenta, porém gradativa. No 2º ano**, não há muita escrita; **no 3º ano**, a escrita é mais trabalhada e os alunos têm o caderno também; **no 4º ano**, a escrita faz parte no sentido de que os alunos já escrevem frases e pequenos textos; **no 5º ano** é fundamental.”

A partir das escolhas lexicais de Bibiana e Paula observa-se que ambas começam a trabalhar a escrita a partir do 2º ano de modo lento e gradativo, adequando as atividades ao nível de conhecimento do aluno. Parece que para as professoras, os alunos do 2º e 3º ano apresentam características semelhantes, e o mesmo ocorre com os alunos do 4º e 5º ano. Essa espécie de divisão se assemelha a preconizada por Scott & Ytreberg (1990), que, com base nas características das crianças, se refere a elas como crianças entre 5 e 7 anos e crianças entre 8 e 10 anos e propõe atividades de acordo com essa divisão.

Melissa declara que a escrita para o 2º e 3º ano está mais ligada às habilidades mecânicas da escrita, como traçar e copiar, mas sempre relacionadas a uma ilustração ou vocabulário. Já Paula, menciona que não há muita escrita para o 2º ano e um pouco mais para o 3º ano, mas não dá exemplos de atividades que desenvolve.

Tanto Melissa quanto Paula declararam que no 4º ano, os alunos já são

capazes de escrever frases e pequenos textos. Melissa ainda comenta que no 5º ano os alunos já são capazes de utilizar alguns gêneros relacionados à escrita. Paula, não comenta exemplos, mas diz que para o 5º ano a escrita é “fundamental”.

As próximas duas representações tratam do modo como deve ser trabalhada a habilidade de escrita com crianças.

- **A habilidade de escrita deve ser trabalhada por meio de produção de frases, diálogos e pequenos textos**

Esta próxima representação é compartilhada por dois, dos dez participantes, segundo os excertos abaixo:

Leonardo (pública): “Com **produção de diálogos e pequenos textos.**”

Bibiana (particular): “Os 4ºs anos vão **criando frases a pequenos textos** e os 5ºs anos já conseguem **produzir pequenas cartas, e-mails e textos.**”

Leonardo, apesar de pertencer à escola pública, e frequentar as mesmas capacitações que os demais professores, apresenta representações que destoam das de Cacilda, Felícia e Rosália. Observando-se suas escolhas lexicais é possível supor que ele não segue à risca as prescrições da prefeitura, pois não faz menção a elas. O participante afirma que utiliza a produção de diálogos e pequenos textos, no entanto, não menciona que espécie de texto costuma produzir com os alunos, quais seus objetivos, nem comenta a respeito do trabalho com diferentes gêneros.

Retomando o depoimento de Bibiana, já discutido em parte na representação anterior, ao contrário de Leonardo, ela estabelece como trabalha com os 4ºs e 5º anos e, apesar de não utilizar a palavras gênero, explica que os alunos dos 5ºs anos são capazes de produzir “pequenas cartas e *e-mails*”. Observa-se nas escolhas lexicais de Bibiana que ela parece se preocupar em utilizar diferentes gêneros, o que vai ao encontro do que é preconizado por Pinter (2006, p. 77) quando a autora afirma que é importante utilizar-se de vários gêneros escritos, para que as crianças adquiram a consciência de que há diferentes destinatários.

A próxima representação parece corroborar as representações já

apresentadas no início desta seção que dizem respeito à necessidade de as aulas de Inglês serem lúdicas, dinâmicas e diversificadas e a necessidade de as atividades desenvolvidas nas aulas serem lúdicas.

- **A habilidade de escrita deve ser trabalhada por meio de jogos e atividades diversificadas de entretenimento**

Esta representação, apresentada por três, dos dez participantes, revela-se nos seguintes excertos:

Roger (pública): “Através de **jogos de memorização ou formação de palavras**, ditado, leitura de textos, etc.”

Bibiana (particular): “Para o 2º e 3º ano, a escrita sempre está relacionada a uma ilustração ou vocabulário. **Utilizo caça-palavras, cruzadinhas, charadas, exercícios de pintar, circular, ligar**, etc. Com as turmas maiores, também utilizo esses exercícios com um maior grau de dificuldade.”

As escolhas lexicais dos participantes, mais uma vez, revelam a necessidade de atividades que sejam diversificadas e que tenham caráter de jogo. O objetivo dessas atividades, provavelmente, ainda que não tenha sido mencionado pelos participantes, é proporcionar aprendizagem e entretenimento. A esse respeito Pinter (2006, p. 74) comenta acerca da importância de se proporcionar diversão às crianças dando às atividades de traçar e copiar, as quais dão base à escrita, um caráter de jogo. Ao afirmar que desenvolvem nas aulas de escrita atividades como: “jogos de memorização, formação de palavras, caça-palavras, cruzadinhas, charadas, exercícios de pintar, circular e ligar”, os participantes parecem convergir com o pensamento de Pinter (2006).

Ao ver reveladas essas representações, aproximo-me de uma resposta para a primeira das três perguntas de pesquisa que orientam o desenvolvimento deste trabalho, assim formulada em sua introdução: Quais são as representações de professores que lecionam Inglês para o Ensino-Fundamental I, em escolas públicas e particulares, sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?

É sabido que os participantes advêm de dois contextos, o da escola pública e o da particular. Observando-se as representações dos mesmos, parece que as

representações dos professores da escola pública tendem a ser mais homogêneas que a dos professores da escola particular. É possível que isto ocorra pelo fato de os professores da rede pública possuírem uma coordenação de línguas que lhes é comum, diferente dos professores da rede particular que pertencem a diversos contextos.

A partir do conjunto das representações apresentadas nesta seção, parece ser possível inferir que os professores pesquisados, apesar de pertencerem a contextos diferentes, rede pública e rede particular, e de não possuírem parâmetros curriculares a seguir, compartilham representações em comum. No entanto, as explicações para algumas representações apresentam certas divergências.

É importante acrescentar que em alguns casos o depoimento do professor não foi suficiente para a identificação de alguma representação relacionada aos temas e categorias identificados para este trabalho. Dessa forma é possível que a quantidade de professores que compartilham as representações apresentadas neste capítulo, nem sempre se equipare ao número dos participantes que colaboraram com esta pesquisa, ou seja, dez participantes. Sendo assim, ao buscar uma síntese das representações, procuro estabelecer comparações entre a quantidade de professores participantes e o número de representações apresentadas, tentando compreender se as mesmas são compartilhadas pela maioria ou pela minoria dos participantes.

Nota-se que há um consenso entre os professores, de que as aulas devem ser ministradas mesclando Português e Inglês, uma vez que oito, dentre os dez participantes compartilharam essa representação. Tal representação parece ser fruto de prescrição advinda da coordenação da rede municipal para os cinco participantes da rede pública, bem como das respectivas coordenações para dois participantes da rede particular.

Foi observado entre as respostas dos participantes da rede pública que o fato de ministrar as aulas mesclando Português e Inglês consistia, também, em elemento de facilitação para compreensão dos alunos que, segundo os professores, têm dificuldade para compreender a língua. Dentro dessa mesma representação, notou-se também uma divergência observada no depoimento da professora Cacilda (pública) com relação ao depoimento da professora Anita (particular). Segundo os depoimentos parece que a expectativa de Cacilda com relação aos alunos da escola

pública é baixa, enquanto a expectativa de Anita quanto aos alunos da escola particular é alta.

Percebeu-se, também, um consenso entre os participantes acerca da necessidade que as aulas sejam lúdicas, dinâmicas e diversificadas, uma vez que sete dentre os dez participantes compartilharam essa representação. A qual foi reiterada com relação às características das atividades. Para cinco, dos dez participantes as atividades devem ser lúdicas. Essa representação foi mais uma vez corroborada na subseção que tratou das representações acerca da habilidade de falar. Quatro participantes afirmaram que a fala deve ser trabalhada por meio de músicas, diálogos, histórias, jogos e *role plays*.

Quanto às habilidades comunicativas, quatro, dos dez participantes representam que a habilidade de ouvir tem como objetivo o reconhecimento e a repetição de palavras. Apenas uma participante representa que a habilidade de ouvir tem como objetivo a compreensão do que se está ouvindo, no caso da participante, a compreensão de histórias, a partir de deduções e conclusões dos alunos.

Três participantes, duas da rede pública e uma da rede particular, deixam claro que a habilidade de falar é prioridade. Sendo que uma das participantes da rede pública afirma que isto é uma prescrição da coordenação de línguas da prefeitura.

Quatro, dos dez participantes representam que a habilidade de falar deve ser trabalhada por meio de repetição de palavras. No entanto, apesar de a representação ser a mesma, o modo como o trabalho utilizando-se de repetições de palavras ocorre, difere entre os participantes. As três professoras da rede pública se utilizam de *flashcards* para apresentar as palavras e repeti-las. Já a professora da rede particular faz uso de histórias para apresentar as palavras. Além disso, solicita que os alunos contem sua própria história se utilizando das palavras aprendidas. Essa representação parece corroborar a representação sobre a habilidade de ouvir cujo objetivo é o reconhecimento e a repetição de palavras.

Como já citado anteriormente, quatro participantes representam que a fala deve ser trabalhada por meio de músicas, diálogos, histórias, jogos e *role plays*.

Com relação ao trabalho com a leitura, duas participantes da rede pública representam que ela não deve ser trabalhada. Uma das participantes explica que trata-se de uma prescrição da coordenação da prefeitura, para a qual a leitura não

deve ser trabalhada, pois o foco é o oral. Outros quatro participantes representam que a leitura deve ser trabalhada como insumo para outras atividades, tais como a pronúncia, a entonação e a fala.

A escrita para três dos dez participantes da escola pública deve ser inserida nas séries finais, segundo prescrição da coordenação de línguas da prefeitura. Para duas participantes das escolas particulares ela deve ser inserida desde o 2º ano de modo lento e gradativo. Apenas dois participantes representam que o trabalho com a escrita deve acontecer por meio de produção de frases, diálogos e pequenos textos, e apenas um dentre eles menciona algo acerca da produção escrita de diferentes tipos de textos. A partir dos depoimentos dos professores que compõem as representações sobre a habilidade de escrita pode-se supor que a escrita para os participantes, com exceção de dois, parece ainda se restringir ao trabalho mecânico que dá base a essa habilidade.

Nota-se também que a base para as atividades dos professores das escolas públicas são os *flashcards*, confeccionados pelos mesmos e o insumo oral é basicamente a fala dos professores. Já nas escolas particulares, os professores dispõem de outros recursos pedagógicos, tais como material didático composto por livro e CD de áudio, DVD, entre outros.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os professores representam que as aulas de Inglês para crianças devem ser ministradas mesclando Português e Inglês para facilitar a compreensão das mesmas. As aulas devem ter caráter lúdico e serem diversificadas. Além disso, devem ter como foco as habilidades comunicativas que envolvam o falar e o ouvir. Falar é compreendido como repetir palavras que são escutadas diversas vezes. Observa-se que a fala não parece ser trabalhada para gerar comunicação entre os alunos e a escuta não tem como objetivo principal a compreensão, mas sim a repetição de palavras, buscando uma boa pronúncia das mesmas. A leitura quando trabalhada, é utilizada como insumo para outras atividades como, por exemplo, praticar a pronúncia, a entonação e base para atividades orais. A escrita deve ser pouco explorada, sendo que as atividades se restringem ao trabalho mecânico que dão base à escrita, que são traçar e copiar.

Parece que a representação que os professores têm sobre de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças é calcada em ensino de vocabulário, pronúncia, reconhecimento sonoro e gráfico de palavras, com pouca utilização de

textos e as habilidades comunicativas que se referem a falar e ouvir não são trabalhadas para comunicação e compreensão.

As representações dos professores parecem convergir em alguns aspectos com os teóricos abordados na Fundamentação Teórica desta pesquisa que tratam do ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. Há convergências com o pensamento de Moon (2000) com relação à capacidade que as crianças têm de se divertir, daí a importância da utilização de jogos e brincadeiras com o objetivo de proporcionar experiências agradáveis e divertidas por meio da Língua Inglesa, desenvolvendo nas crianças não só a língua como também uma atitude positiva com relação a essa aprendizagem.

Existem convergências com relação aos autores utilizados na fundamentação teórica com relação a se eleger como prioridade as habilidades de falar e ouvir, mas não há convergência com relação ao objetivo das atividades que envolvem o falar e o ouvir. Para Pinter (2006), por exemplo, a habilidade de ouvir tem como objetivo a compreensão. Já a fala para Cameron (2001) tem como objetivo utilizar a língua com pessoas e propósitos reais.

Com relação ao trabalho com a leitura, as representações dos professores divergem do modo como Scott & Ytreberg (1990) concebem esse trabalho, ou seja, para expandir e fortalecer a linguagem. Para Pinter (2006) tem como objetivo a compreensão do sentido.

Finalmente, quanto à habilidade de escrita a maior parte das representações diverge do pensamento de Pinter (2006) para quem a escrita deve ter como objetivo a tomada de consciência com relação aos aspectos relacionados à estrutura de um texto, aos gêneros e a presença de um destinatário.

Encerro com esta síntese a seção que apresentou e discutiu as representações dos professores acerca do ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, do Ensino Fundamental I. Apresento, na próxima seção, as representações desses participantes acerca do professor que leciona para esse segmento.

## 3.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROFESSOR DE INGLÊS QUE LECIONA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta seção, buscando responder à segunda pergunta de pesquisa, investigo quais são as representações desses professores sobre o professor que leciona Inglês para o Ensino Fundamental I. A análise de dados identificou três temas dentro da categoria “O professor”. São eles: as características e habilidades; os conhecimentos e o papel.

### 3.2.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se nas características e habilidades do professor que leciona para crianças representadas pelos participantes.

- **O professor de Inglês para crianças precisa ter paciência**

Esta representação é partilhada por cinco, dos dez participantes, os quais revelam que a paciência é uma característica necessária ao professor que leciona Inglês para crianças, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Cacilda (pública): “Tem que ter **muita paciência.**”

Roger (pública): O professor tem que ter a **paciência necessária para trabalhar com crianças.**

Anita (particular): “O professor deve ter **paciência.**”

Catia (particular): “O professor precisa ter **paciência para lecionar para crianças.**”

A partir dos dados é possível observar que alguns professores qualificam a paciência. Cacilda afirma que o professor tem de ter “muita” paciência, ao passo que Roger indica “a paciência necessária” para poder trabalhar com crianças. Tais dados parecem estar de acordo com o que preconizam Scott & Ytreberg (1990), pois, de

acordo com os autores, dentre as várias características que podem ajudar o professor, em seu ofício, uma delas é a paciência.

A próxima representação, compartilhada por seis dos dez participantes diz respeito à importância da afetividade na relação professor-aluno-objeto do conhecimento.

- **O professor de Inglês precisa ter e demonstrar afeto pelas crianças**

Gostar de crianças parece ser requisito primordial para se trabalhar com elas, segundo afirmam Cacilda e Rosália:

Cacilda (pública): "É um professor que **gosta de crianças e não liga de repetir as mesmas palavras 800 vezes até que elas aprendam. Que gosta de ensinar canções (que eles adoram) e jogos.**"

Rosália (pública): "Um professor criativo, estimulador, **que goste de ensinar crianças**".

Cacilda, em seu depoimento, menciona que além de gostar de crianças, o professor não deve se importar em repetir várias vezes a mesma coisa, e deve gostar de utilizar atividades que agradem às crianças. As escolhas lexicais de Cacilda parecem revelar que gostar de crianças significa, entre outros, conhecer e compreender suas características, sendo uma delas, a necessidade de repetição, bem como conhecer de que elas gostam, e ter prazer ao proporcionar atividades que agradem às crianças. Já Rosália afirma que o professor deve gostar de crianças, mas não explica o porquê.

Gostar de crianças implica ter afeto<sup>37</sup> por elas, o que para Leite e Tassoni (2002), constitui fator fundamental no relacionamento professor-aluno-objeto do conhecimento.

Com base nas colocações acima e em Scott & Ytreberg (1990), creio poder inferir que se o professor não gosta de crianças e do universo infantil, elas perceberão logo e, provavelmente, isto impactará de modo negativo na relação

---

<sup>37</sup> O termo afeto é aqui compreendido como "experiência subjetiva que revela a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (PINO, mimeo, p. 128 citado por LEITE E TASSONI, 2002, p. 3).

professor-aluno-objeto do conhecimento. Ainda com base em Scott & Ytreberg (1990), acredito que não basta ao professor de Inglês gostar de crianças, ter afeto por elas, é preciso demonstrar esse afeto. Os excertos abaixo ilustram essa representação.

Leonardo: “O professor deve **dar importância ao aluno em sua necessidade de aprender.**”

Anita: “É um professor **que conhece e compreende seus alunos.**”

Melissa: “O professor deve oferecer **carinho, amor, dedicação**, ou seja, **envolver-se** diretamente com os alunos. O professor **não deve desistir a cada dificuldade** encontrada em algum **aluno** e usar frases do tipo: Ah! Este aluno não vai conseguir!”

Paula: “O professor precisa ter uma **boa aproximação** com os alunos. Não é somente entrar numa sala de aula e começar a aula. **Carinho e atenção** são **importantes**. O professor de inglês para essa faixa etária é ser um instrumento que **encante o aluno** para um novo mundo, para o mundo do inglês. O professor deve **encantar** e expor a realidade da língua inglesa na vida dos alunos.

A partir das escolhas lexicais dos participantes, é possível observar que há preocupação, quanto à demonstração de afeto, por parte dos professores em relação às crianças. Essa demonstração parece se manifestar de várias maneiras.

Em suas escolhas lexicais, Leonardo demonstra preocupação com que o aluno seja valorizado e que sua necessidade de aprender seja atendida. Para Anita é necessário que o professor conheça e compreenda seus alunos. Vale lembrar que grande parte dos professores que lecionam Inglês para crianças tem a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, pois, normalmente, acompanham os alunos ao longo do Ensino Fundamental I, ou em boa parte dele, o que lhes permite que compreendam seus alunos em suas dificuldades e limitações, ou mesmo quando enfrentam algum tipo de problema. Essa relação contínua e próxima se for bem trabalhada, pode impactar de modo positivo na aprendizagem da língua estrangeira.

Já Melissa, acredita que é necessário que o professor ofereça “carinho, amor, dedicação” aos alunos. Segundo a professora, o envolvimento direto com os alunos é importante. Além disso, o professor deve acreditar no aluno e nunca desistir dele. Paula, assim como Melissa, também acredita que carinho é importante, aliado à atenção, à aproximação e a um ambiente de encantamento entre professor-aluno-

Língua Inglesa.

Os dados acima parecem corroborar a afirmação de Dantas (1993), quando o autor se refere que há inúmeras maneiras de o professor demonstrar afeto pelo aluno, por meio de suas atitudes, que vão além do contato físico, dentre elas menciona: a preocupação em adequar as atividades às possibilidades do aluno; o fornecimento de meios para a realização de atividades, apoiando-se na capacidade do aprendiz e a demonstração de preocupação e interesse pelas dificuldades e problemas dos alunos.

Os dados acima parecem ir ao encontro também do que é preconizado por Vygotsky (1926/2004, p. 143) ao tratar da importância das emoções na relação professor-aluno-objeto do conhecimento. De acordo com o autor não há forma de comportamento tão forte quanto à relacionada a uma emoção. Dessa forma, o professor deve se preocupar em estimular emocionalmente as atividades propostas, e as aulas devem buscar atingir o sentimento dos alunos, de forma que deixem um vestígio emocional neles.

A próxima representação aponta mais uma característica e habilidade necessária ao professor que leciona Inglês para crianças.

#### • O professor de Inglês para crianças precisa ser criativo

A criatividade foi identificada entre seis, dos dez participantes como uma característica e habilidade necessária ao professor que leciona Inglês para o Ensino Fundamental I. Eis abaixo alguns excertos que ilustram esta representação:

Rosália (pública): “Um professor **criativo**, estimulador.”

Roger (pública): “Em minha opinião, o professor acima de tudo necessita de dinamismo e **muita criatividade**.”

Melissa (particular): “O professor deve ser **criativo**.”

Catia (particular): “O professor precisa ter **criatividade** para **lecionar para crianças**.”

A partir das escolhas lexicais dos professores, nota-se que há uma preocupação com a criatividade, a qual é qualificada por Roger ao mencionar que é necessária “muita” criatividade e, especificada por Catia, ao se referir à necessidade de se ter criatividade para “lecionar para crianças”.

A criatividade, assim como a paciência, mencionada no início desta seção é uma característica desejável a qualquer professor. É possível que a criatividade mencionada pelos professores dentro desse contexto, esteja relacionada ao fato de o professor que leciona para crianças, possivelmente mais do que os professores que lecionam para outras faixas etárias, ter como preocupação a elaboração de atividades diversificadas, brincadeiras, jogos, *flashcards*, entre outros, os quais fazem parte do universo infantil e cujo objetivo é que o aluno aprenda brincando.

Tais atividades demandam bastante criatividade, além de conhecimento do universo infantil por parte do professor, sobretudo se os professores não possuem livro didático, como é o caso dos participantes da escola pública, que devido a isso, precisam preparar seu próprio material como pode ser observado a seguir.

Cacilda (pública): Sim. **Costumo preparar meu próprio material.** A Sec. Educação da cidade nos deu e dá todo o parâmetro a ser seguido para **confecção de flashcards, jogos, atividades**, etc. Todos os professores o seguem, para o ensino ser padrão.

Rosália (pública): Sim. Utilizo material feito por mim, exemplos: **flashcards, folhas avulsas com atividades correspondentes com a matéria que está sendo vista, jogos**, etc.

Observando-se as respostas dos professores das escolas públicas é possível inferir que apesar de seguirem parâmetros da coordenação de línguas da prefeitura em relação ao conteúdo, ou currículo a seguir, ainda assim, necessitam de bastante criatividade para preparar seu próprio material.

Em Com relação aos professores das escolas particulares, nota-se que, mesmo adotando um livro didático, muitas vezes o material não é suficiente, exigindo que eles elaborem alguma atividade extra, como afirma Bibiana em seu depoimento descrito abaixo. Ou ainda, é necessário elaborar alguma espécie de introdução ao conteúdo, como explica Paula.

Bibiana (particular): Muitas vezes **o material didático é insuficiente. Então, preparo jogos, dinâmicas, avaliações, cartazes ilustrativos, etc.**

Paula (particular): Não. Tenho o material didático escolhido por todo o grupo de Inglês. Utilizo também algumas **atividades que são preparadas por mim, como por exemplo, apresentações no Power point para introduzir uma lição.**

Apesar de não mencionado por Bibiana e Paula, acredito que o fato de possuir material didático e, ainda assim, ter de elaborar atividades, demande bastante criatividade por parte das professoras.

Dessa forma, acredito poder inferir que a criatividade para os participantes parece estar relacionada ao fato de terem que elaborar diversas atividades para os alunos.

O fato de os participantes não explicarem porque a criatividade é uma característica necessária ao professor de Inglês para crianças, aliado ao fato dessa característica não ser mencionada por nenhum autor utilizado na Fundamentação Teórica desta pesquisa, parece confirmar ser esta uma representação social construída por meio de interações com outros professores de Inglês para crianças, fundamentada em suas experiências e conhecimentos, constituídos a partir de suas interações sociais, conforme explica Moscovici (2005).

Discutidas as representações acerca das características e habilidades necessárias ao professor de Inglês que leciona para o Ensino Fundamental I, apresento a seguir, as representações que se referem aos conhecimentos necessários ao professor de Inglês que leciona para esse segmento.

### **3.2.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se nos conhecimentos representados pelos participantes como necessários ao professor que leciona Inglês para crianças.

- **O professor de Inglês precisa ser preparado para trabalhar com crianças**

A necessidade de uma preparação, no sentido de formação, para lecionar para crianças, foi apontada por sete, dentre os dez participantes em seus depoimentos. Apresento abaixo alguns exemplos:

Cacilda (pública): “Como **não fui preparada para lecionar para crianças** tive que **descobrir praticamente sozinha** no começo da carreira, depois com amigos e capacitações um **método mais direcionado às crianças.**”

Rosália (pública): “O professor **tem que ter capacitação para isso** (ensinar crianças)<sup>38</sup>, e na faculdade o inglês ensinado não é suficiente, então acho que o professor **precisa estar bem preparado para ensinar. A partir do momento que passei a ter as capacitações para o Ensino Fundamental I, pude perceber** como não conhecia nada sobre alfabetização, sondagem e outros termos ligados ao Ensino Fundamental I e **o quanto é importante termos esses conhecimentos para trabalhar com segurança e com capacidade.**”

Melissa (particular): “Vejo que **falta uma melhor preparação** para os professores de inglês lecionarem no Ensino Fundamental I. Por falta dessa preparação **quando comecei senti bastante dificuldade em relação ao preparo e andamento das aulas.** Após três anos de trabalho com o ensino fundamental I e **graças a minha dedicação e carinho adquiri algumas habilidades e competências** para desenvolver um bom trabalho nesta atuação.”

Bibiana (particular): “Talvez com **mais preparação, teria “sofrido” menos** no início. Hoje considero minha aula muito melhor do que quando comecei. Isso porque **“corri” atrás de orientação, de profissionais da área, de cursos, etc. Valorizo não só a prática, mas também a teoria.**

Observando-se as escolhas lexicais dos professores, nota-se que há um consenso entre eles em relação à falta de preparo na graduação para se trabalhar com crianças, o que causou bastante dificuldade a eles no início da carreira como professor para crianças. De acordo com os participantes, só foi possível superar as dificuldades e preencher as lacunas deixadas pela formação, devido à dedicação, à busca por informações, às conversas com outros profissionais e à participação em

---

<sup>38</sup> A informação contida nos parênteses foram acrescentadas por mim, com o objetivo de esclarecer a respeito do que a participante se refere.

cursos, os quais os ajudaram a exercer melhor sua prática, algo que somente foi conquistado ao longo dos anos.

É interessante observar o valor que Rosália atribui à capacitação oferecida pela prefeitura, bem como, o senso de segurança e as melhorias que ela acrescentou ao exercício de sua profissão.

Creio ser pertinente e oportuno retomar aqui a informação dos participantes apresentada no capítulo de Metodologia deste trabalho, com relação à sua formação acadêmica. Dentre os dez participantes, sete, afirmaram que não foram preparados na graduação para lecionar para crianças.

Acredito poder inferir, a partir dos dados apresentados acima, que devido à falta de embasamento teórico para trabalhar com crianças, lacunas foram deixadas na formação desses professores. A experiência em sala de aula preencheu algumas lacunas, no entanto, é provável que ainda haja lacunas a serem preenchidas para que o professor possa melhorar sua prática em sala de aula.

Os dados vão ao encontro do que é preconizado por Rixon (1995) e Phillips (2003), os quais atentam para a falta de professores preparados para lecionar Inglês para crianças. Os dados também corroboram a pesquisa realizada por Santos (2009), na qual ela aponta para a falta de capacitação dos docentes egressos dos cursos de Letras para lecionar Inglês para crianças, bem como para a necessidade de se oferecer essa formação também aos alunos dos cursos de Pedagogia, já que são os responsáveis por formar professores para trabalhar com crianças.

Além da necessidade de formação para se trabalhar com crianças, os professores apontam para a necessidade de se conhecer bem a Língua Inglesa para exercer essa função.

- **O professor de Inglês para crianças precisa ter domínio do idioma que leciona**

Os depoimentos apresentados por três, dos dez participantes revelam esta representação.

Cacilda (pública): “Em primeiro lugar, **precisa dominar bem o idioma, pois as crianças os encham de perguntas!**”

Leonardo (pública): “**Habilidade** não só **com a língua ensinada**, mas também com o ensino em geral”.

Rosália (pública): “que tenha um **bom conhecimento da cultura norte americana** para poder ensinar curiosidades a respeito da cultura de um outro país, que tenha uma **dicção clara, boa pronúncia** e que tenha **bastante conhecimento do idioma, pois as crianças são curiosas e fazem várias perguntas e acredito que o professor deva estar sempre preparado para responder.**”

A partir das escolhas lexicais dos participantes, pode-se inferir que para eles ter domínio do idioma é saber a língua, a cultura e a pronúncia. Além disso, Cacilda e Rosália justificam a necessidade de dominar o idioma devido à curiosidade apresentada pelas crianças por meio de inúmeras perguntas, as quais o professor deve saber responder.

Essa representação parece encontrar respaldo em Cameron (2001), quando a autora menciona que, ao contrário do que as pessoas pensam, ensinar Inglês para crianças não é ensinar apenas uma linguagem simples, com utilização de pouco vocabulário. Além disso, a afirmação de Cacilda e Rosália quanto à curiosidade apresentada pelas crianças também corrobora o pensamento de Cameron (2001), uma vez que a autora argumenta que as crianças são interessadas por assuntos complicados, difíceis e abstratos, e que elas têm um grande potencial que deve ser explorado pelo professor.

Por outro lado, essa representação parece ir de encontro ao pensamento de Halliwell (1992), já que a autora acredita que a fala do professor que leciona para crianças é relativamente limitada e simples, por basear-se em um pequeno número de frases e estruturas aliadas ao contexto e a expressões faciais, as quais têm o objetivo de facilitar o entendimento do aluno.

Discutidas as representações acerca dos conhecimentos necessários aos professores que lecionam Inglês para crianças, discuto a seguir, a respeito das representações que se referem ao papel desse professor.

### **3.2.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se no papel do professor que

leciona Inglês para o Ensino Fundamental I, de acordo com as representações dos participantes.

- **O papel do professor de Inglês para crianças é promover e gerenciar atividades lúdicas que valorizem a oralidade**

Esta representação, compartilhada por três dos dez professores, reitera três representações discutidas na seção que tratou das representações de professores de Inglês sobre o ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental I. São elas: As atividades oferecidas nas aulas de Inglês devem ser lúdicas; a habilidade de falar deve ser prioridade nas aulas de Inglês para crianças; a habilidade de falar deve ser praticada por meio de músicas, diálogos, histórias, jogos e *role plays*.

Cacilda (pública): “Que **gosta de ensinar canções** (que eles adoram) e jogos”.

Felícia (pública): “Um bom professor do Fundamental I tem que **saber brincar com eles**, para que aprendam brincando. O professor do Ensino Fundamental I **tem que saber muito bem como ensinar a oralidade** para seus alunos, porque o ensino é praticamente todo oral, por ex. através de **músicas e brincadeiras**.”

Melissa (particular): “O professor deve **elaborar brincadeiras e jogos para chamar a atenção dos alunos**. Além disso, o professor deve tornar o **aprendizado divertido e mais fácil**.”

Ao observar as escolhas lexicais de Cacilda, parece que ela tem certeza de que os alunos gostam de jogos e canções. Felícia acredita que os alunos aprendem melhor brincando, e que a oralidade é a base do ensino de línguas para crianças. Felícia concebe ensinar oralidade como ensinar músicas e brincadeiras. Já Melissa acredita que os jogos e brincadeiras despertam a atenção dos alunos, além de fazer com que o aprendizado se torne divertido e mais fácil.

Apesar de somente Felícia mencionar a palavra oralidade, acredito que a preocupação com o desenvolvimento dela estenda-se à Cacilda e Melissa, uma vez que, de um modo geral, pode-se dizer que as canções, jogos e brincadeiras são atividades que têm como base a oralidade.

As escolhas lexicais dos participantes revelam que é importante que o professor de Inglês para crianças saiba que as mesmas gostam de canções, músicas e brincadeiras e que aprendem melhor quando se utilizam delas, reiterando o que a literatura propõe como atividades que precisam ser incentivadas na aprendizagem para crianças.

Esses exemplos, portanto, corroboram a importância do brincar para o processo de ensino-aprendizagem de crianças. Além disso, os exemplos também revelam a representação de que a oralidade é a habilidade comunicativa a ser conhecida pelo professor, e a primordial no processo de ensino-aprendizagem de Inglês, reiterando o trabalho proposto na maioria dos livros didáticos dirigidos a crianças (vide como exemplo, Ramos e Rosetti, 2008).

A próxima representação, compartilhada por seis, dos dez participantes, diz respeito ao papel do professor como promotor de um ambiente de motivação e como gerenciador de situações que ocorrem diariamente.

- **O papel do professor de Inglês para crianças é promover um ambiente de motivação e gerenciar as diversas situações de sala de aula**

Observando-se as escolhas lexicais de Cacilda, Leonardo e Rosália, nota-se que eles se preocupam em criar um ambiente de motivação para o aluno. Cacilda afirma que o professor deve se preocupar em proporcionar motivação para que o aluno goste da Língua Inglesa. Leonardo acredita que o professor deve se preocupar em estimular o aluno ao conhecimento. Já Rosália menciona que o professor deve ter atitudes de entusiasmo, provavelmente com relação a ensinar e aprender Inglês, e que essas atitudes devem se estender aos alunos, estimulando-os a querer aprender a língua estrangeira. Conforme se observa em seus depoimentos:

Cacilda (pública): “O professor tem que **motivar o aluno** a gostar da Língua Inglesa e **tem que ter uma boa didática para se sair bem nas diversas situações do dia a dia.**”

Leonardo (pública): “O professor tem que saber aplicar a essência do **estímulo ao conhecimento.**”

Rosália (pública): “Um professor **estimulador** que tenha **entusiasmo.**”

Parece que, para Rosália, o professor é aquele que ao mesmo tempo em que é entusiasmado, também entusiasma, estimula o aluno, consistindo em uma relação recíproca. Acredito poder inferir aqui que ao utilizar a palavra estimular<sup>39</sup>, tanto Rosália quanto Leonardo parecem utilizar-se dela como sinônimo da palavra motivar. Dessa forma, creio poder afirmar que os dados dos participantes corroboram a visão de Dörnyei (2001) sobre a função do professor, que para o autor, consiste em criar um ambiente de sala de aula agradável e de encorajamento. Os dados também corroboram a visão de Pinter (2006) quando a autora menciona que a motivação é um fator crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira.

No que diz respeito ao gerenciamento das diversas situações em sala de aula, quando Cacilda afirma ser necessária uma “boa didática” para lidar com as situações diárias, ela parece referir-se às estratégias relacionadas à organização e ao gerenciamento das atividades, dos alunos, da indisciplina, adquiridas com a prática, das quais o professor se vale para resolver problemas e conflitos próprios da sala de aula.

Ao observar as escolhas lexicais presentes nos depoimentos de Felícia, Anita e Bibiana, apresentados abaixo, percebe-se que assim como Cacilda, elas demonstram preocupação com o modo de gerenciar as situações que se apresentam no cotidiano.

Felícia (pública): “Precisa ser dinâmico e principalmente **ter jogo de cintura**”.

Anita (particular): “Uma pessoa que **transmita segurança**, que **saiba aceitar sugestões** e que tenha **pulso firme**.”

Bibiana (particular): O professor de Fundamental I deve ser paciente, pois **além de cumprir conteúdos** e dificuldades específicas, ele **deve lidar com conflitos internos e pequenas situações que envolvem o comportamento e relacionamento entre eles**.

Felícia ao utilizar-se da palavra “jogo de cintura”, parece corroborar o pensamento de Cacilda, uma vez que é comum entre os professores utilizar-se das expressões “ter boa didática” e “ter jogo de cintura” de modo intercambiável e informal. Enquanto Cacilda e Felícia parecem utilizar-se de expressões mais

---

<sup>39</sup> Sinônimo para estimular – motivar, de acordo com <http://dicionario.sensagent.com/estimular/pt-pt/> acesso em 17/08/10.

abrançentes para se referir ao papel do professor, Anita e Bibiana parecem valer-se de escolhas lexicais mais objetivas quanto ao que acreditam ser papel do professor.

Anita acredita ser importante que o professor “transmita segurança, saiba aceitar sugestões e tenha pulso firme”, o que parece corroborar o pensamento de Scott & Ytreberg (1990), pois os autores afirmam que o professor precisa saber ouvir a opinião dos outros e colocá-la em prática; desenvolver nos alunos uma sensação de segurança e deixar claro para eles que é o professor que está no comando e, portanto, sabe o que está fazendo. Para as autoras o professor que faz com que as crianças sintam-se seguras e satisfeitas no ambiente de sala de aula, encoraja as crianças a se aventurar de forma independente na aprendizagem de línguas.

Já Bibiana afirma que o professor deve saber cumprir os conteúdos ao mesmo tempo em que resolve pequenos conflitos entre os alunos. A preocupação de Bibiana quanto ao modo como o professor deve conduzir suas aulas parece encontrar respaldo em Moon (2000) quanto a autora esclarece que ao trabalhar com crianças é importante estabelecer regras com relação ao modo como elas devem trabalhar em sala de aula, ao modo como devem se deslocar pela sala e ao modo como se relacionar com os outros.

A partir dos dados acima, é possível inferir que além do conteúdo a ser administrado, o professor precisa saber também gerenciar as questões relacionadas ao cotidiano em sala de aula, as quais envolvem o relacionamento dos alunos que são comuns a qualquer professor, porém específicas a cada faixa etária trabalhada. Por isso, é importante que o professor tenha procedimentos pré-estabelecidos que ajudem a premeditar ou amenizar essas situações

Apresentadas e discutidas essas representações, creio aproximar-me de uma resposta para a segunda das três perguntas de pesquisa que orientam o desenvolvimento deste trabalho, assim formulada em sua introdução: Quais são as representações de professores que lecionam Inglês para o Ensino Fundamental I, em escolas públicas e particulares, sobre o professor que leciona Inglês para esse segmento?

Observando-se o conjunto das representações apresentadas nesta seção, parece ser possível inferir que os professores pesquisados, apesar de pertencerem a contextos diferentes, rede pública e rede particular, compartilham representações em comum, reiterando o que foi constatado na análise que apresentou e discutiu as

representações dos professores sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. Nesta seção observou-se maior homogeneidade nas respostas dos professores, uma vez que grande parte das representações mostrou-se compartilhada por mais da metade dos participantes.

Em relação às representações identificadas para o tema, as características e habilidades, observa-se que duas delas influenciam a relação professor-aluno-objeto do conhecimento. A primeira *O professor de Inglês precisa ter paciência* é compartilhada por cinco professores e a segunda *O professor de Inglês precisa ter e demonstrar afeto pelas crianças* é compartilhada por seis professores. A terceira representação para o tema identificada em seis participantes, *O professor de Inglês precisa ser criativo*, parece referir-se à criatividade necessária para elaborar atividades, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das aulas.

No que diz respeito aos conhecimentos necessários ao professor de Inglês para lecionar para crianças, observou-se um consenso na representação *O professor de Inglês precisa ser preparado para lecionar para crianças*, uma vez que sete participantes a apresentaram. A preparação é entendida como formação pré-serviço. Segundo os participantes, a falta de formação deixou várias lacunas que foram preenchidas ao longo de sua prática, permeada por diversas dificuldades. Foi, também, apontado por um dos participantes da escola pública, a importância da capacitação oferecida pela prefeitura aos professores de Inglês e como isso impactou, de modo positivo, sua prática.

Outra representação identificada com relação aos conhecimentos necessários ao professor de Inglês apontada por três professores, é *O professor de Inglês precisa ter domínio do idioma que leciona*, sendo que para os participantes dominar o idioma é saber a língua, a cultura e a pronúncia. Para os participantes o professor tem que dominar o idioma devido às diversas perguntas que são feitas pelas crianças.

Quanto ao papel do professor de Inglês, as duas representações identificadas apontam para um professor motivador, guia, facilitador, gerenciador, apresentando indícios da abordagem construtivista. A primeira delas apresentada por três participantes, *O papel do professor de Inglês para crianças é promover e gerenciar atividades lúdicas que valorizem a oralidade*, reitera outras representações já apresentadas, na seção 3.1, em relação à importância do lúdico nas aulas e

atividades para crianças. A segunda representação, compartilhada por seis participantes, *O papel do professor de Inglês para crianças é promover um ambiente de motivação e gerenciar as diversas situações de sala de aula*, trata da importância do professor como aquele que é motivado e motiva o aluno a aprender a língua estrangeira, assim como aquele que além de administrar os conteúdos gerencia as relações e conflitos próprios das crianças.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os professores representam que o professor de Inglês para crianças deve ter paciência, criatividade e, sobretudo, ter e demonstrar afeto pelas crianças. É importante também que o professor seja preparado em sua formação acadêmica para trabalhar com crianças, o que tornaria a prática um pouco mais fácil ao professor que está em início de carreira. Além disso, é importante que o professor domine o idioma Inglês no que se refere à língua, à cultura e à pronúncia, pois as crianças são curiosas e fazem muitas perguntas, às quais o professor deve estar apto a responder.

Os participantes acreditam que é papel do professor proporcionar atividades lúdicas, as quais além de agradarem às crianças ajudam-nas a aprender de modo divertido e mais fácil. Finalmente, o professor, segundo os participantes, têm o papel de motivar os alunos a gostar da Língua Inglesa bem como mantê-los motivados para a aprendizagem da língua estrangeira. Cabe também ao professor, o papel de lidar, por meio do diálogo e, também, demonstrando pulso firme, com as situações diárias que acontecem em sala de aula, como por exemplo, pequenos conflitos que ocorrem entre as crianças, ao mesmo tempo em que administra o conteúdo a ser trabalhado segundo o currículo da escola.

As representações dos professores parecem convergir com os teóricos abordados na Fundamentação Teórica desta pesquisa acerca do papel do professor de Inglês para crianças. Há convergência com o pensamento de Pinter (2006) no que diz respeito à necessidade de o professor conhecer a língua, propiciar às crianças um ambiente de segurança, encorajamento, estímulo, diversão e variedade.

Existe convergência com relação à necessidade de formação para se trabalhar com crianças, conforme asseveram Phillips (2003) e Cameron (2003). Quanto a certas características que podem ajudar o professor em seu ofício, apontadas por Scott & Ytreberg (1990), como por exemplo, a paciência e a demonstração de carinho. E no que diz respeito à importância da emoção e da

afetividade apontadas, respectivamente, por Vygotsky (1926/2004) e Leite e Tassoni (2002) como essenciais na relação professor-aluno-objeto do conhecimento.

Finalmente, as representações dos professores convergem com o pensamento de Moon (2000) sobre a necessidade do gerenciamento da relação professor-aluno por meio do estabelecimento de regras com o objetivo de propiciar um ambiente positivo em sala de aula.

Tendo como base o conjunto das representações que compõem esta seção, creio poder inferir que as representações dos professores apresentam indícios de uma possível concepção construtivista em relação ao professor de Inglês para crianças e seu papel, uma vez que a maior parte de suas representações parecem se referir ao professor como um motivador, um guia, um gerenciador, um facilitador. Aliado a isso, notou-se, também, preocupação por parte dos professores com relação à emoção e a afetividade.

Encerro com esta síntese a seção que apresentou e discutiu as representações dos professores acerca do ensino-aprendizagem de Inglês para crianças do Ensino Fundamental I. Apresento, na próxima seção, as representações desses participantes acerca do professor que leciona para esse segmento.

### 3.3 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ALUNO QUE FREQUENTA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta seção, buscando responder à terceira pergunta de pesquisa, verifiquei quais são as representações dos professores das escolas públicas e particulares sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I. A análise de dados identificou dois temas: as características e habilidades e as necessidades.

#### 3.3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se nas características e habilidades das crianças representadas pelos participantes.

- **O aluno é interessado, curioso, disposto e motivado**

Esta é uma representação compartilhada por oito dos dez participantes, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Cacilda (pública): “As crianças **são mais interessadas**, ligadas no 220v, atentas a tudo, **curiosas e dispostas a tudo**.”

Rosália (pública): “As crianças **são curiosas e fazem várias perguntas, tem vontade de aprender** e acredito que o professor deva estar sempre preparado para responder.”

Roger: “Na maioria das vezes **interessado e predisposto a conhecer o novo**”.

Anita (particular): “As crianças do fundamental 1 **são normalmente bastante motivadas**, diferente do adolescentes.”

Bibiana (particular): “É um aluno **ativo, cheio de energia, disposto a aprender, com facilidades para aceitar propostas e desafios**”.

Paula: “**É curioso**, feliz, **cheio de energia** e de vontades”.

Observando-se as respostas dos participantes, nota-se que suas escolhas lexicais revelam um aluno cujo comportamento é extremamente positivo em relação

à aprendizagem, pois de acordo com os professores, ele possui características que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os professores, o aprendiz criança tem curiosidade, pois faz muitas perguntas; demonstra interesse por aprender coisas novas; tem muita energia, ou seja, disposição para aprender, e é motivado ao conhecimento. Os dados acima corroboram a visão de Scott & Ytreberg (1990) sobre o aprendiz criança, ao afirmarem que as crianças têm um comportamento entusiasmado e positivo com relação à aprendizagem e fazem perguntas o tempo todo.

Com base nos dados acima e em Haliwell (1992), quando afirma que as crianças sentem muito prazer na realização das atividades, e têm uma enorme capacidade de tornar divertido tudo o que fazem, acredito que cabe ao professor utilizar-se dessas características positivas das crianças e revertê-las em prol de um ambiente de aprendizagem repleto de oportunidades de aprendizagem aos alunos.

A próxima representação identificada apresenta outra característica e habilidade do aprendiz criança.

- **O aluno gosta de atividades que envolvam artes, o lúdico e movimento**

Esta representação compartilhada por todos os participantes reitera e corrobora as representações apresentadas nas seções 3.1 e 3.2 deste capítulo. São elas: *As aulas de Inglês para crianças devem ser lúdicas, dinâmicas e diversificadas; As atividades oferecidas nas aulas de Inglês devem ser lúdicas; As atividades oferecidas nas aulas de Inglês devem envolver artes; A habilidade de falar deve ser praticada por meio de músicas, diálogos, histórias, jogos e role plays; A habilidade de escrita deve ser trabalhada por meio de jogos e atividades diversificadas de entretenimento e O papel do professor de Inglês para crianças é promover e gerenciar atividades lúdicas que valorizem a oralidade.* Eis os excertos que ilustram esta representação:

Cacilda (pública): “As atividades que o envolvem em vários aspectos. Que englobam as práticas que eles já aprenderam e utilizam bem como as novas. Eles gostam de **pintura, atividades de contar, de encontrar os desenhos, recortar, máscaras, jogos**. Uma infinidade de coisas que **para eles, é brincadeira, por isso são atraídos por elas.**”

Felícia (pública): “**Músicas** fáceis, porque eles conseguem entender o que estão cantando, **jogos e atividades em folhinha para colorir, caça-palavras e cruzadinhas.**”

Rosália (pública): “Do 1º ao 5º ano eles gostam de **música, de desenho, de atividades que envolvam o lúdico e o envolvimento de toda a classe junta.**”

Melissa (particular): “Atividades com **encenação e interação**, que trabalham bastante o visual. Nesta fase trabalhamos bastante a parte oral e visual.”

Anita (particular): “Todos gostam bastante de **competições**, principalmente se inclui **atividade corporal, pois gostam de se mexer** e ficam cansados por passar tantas horas sentados.”

Bibiana (particular): “De modo geral, **atividades com o corpo e música** agradam os alunos.”

A partir das respostas dos participantes, observa-se que os professores representam o aprendiz criança como alguém que gosta de fazer diversas atividades com características lúdicas ou de entretenimento, de modo individual ou em grupo, utilizando-se do corpo e da fala.

Cacilda menciona que os alunos gostam de atividades que envolvam artes e atividades diversificadas de entretenimento. Rosália, assim como Cacilda afirma que os alunos gostam de atividades diversificadas de entretenimento, além de músicas e jogos.

Observando-se as escolhas lexicais de Rosália, Melissa e Anita, como por exemplo: “envolvimento de toda a classe junta”, “interação” e “competições”, seus dados parecem corroborar o pensamento de Moon (2000, p. 7) para a qual as crianças são naturalmente curiosas e ativas e constroem o conhecimento do mundo que as circunda por meio da exploração do ambiente e da interação com as pessoas.

Já as professoras Melissa, Anita e Bibiana, em suas escolhas lexicais, fazem menção à utilização de atividades que envolvam o corpo e encenações. As respostas das participantes parecem convergir com o pensamento de Moon (2000, p. 7) ao mencionar que utilizar atividades físicas, música aliada a ações, jogos, rimas e encenações fornecem às crianças contextos extremamente propícios para a aprendizagem de línguas, permitindo que os alunos aprendam de forma ativa e

participativa por meio de um insumo significativo.

Recorrendo a Cameron (2001) parece que os professores representam o aprendiz criança como um sujeito que constrói conhecimento de modo ativo, por meio da interação com os objetos que o circundam e com as pessoas que o cercam.

Discutidas as representações acerca das características e habilidades do aluno que frequenta o Ensino Fundamental I, discuto a seguir, a respeito das representações que se referem às necessidades desse aluno sob o ponto de vista do professor.

### 3.3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS NECESSIDADES DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se nas necessidades das crianças representadas pelos participantes.

#### • O aluno precisa de atenção e carinho

Apresentada por três, dos dez professores participantes, esta representação reitera duas representações discutidas na seção 3.2 deste capítulo, quais sejam: *O professor de Inglês precisa ter paciência* e *O professor de Inglês para crianças precisa ter afeição por elas e saber demonstrá-la*, conforme se observa nos excertos abaixo.

Felícia (pública): No Fundamental I, pelo fato das crianças serem muito pequenas **o professor tem que ser muito amoroso**.

Anita (particular): “A dificuldade do fundamental é na verdade a questão da disciplina, **pois os alunos demonstram muita carência e vontade de ser sempre o centro das atenções do professor**. As crianças **gostam de chamar a atenção do professor, querem se sentir aos seus olhos mais importantes que os demais**, por isso chamam o professor o tempo todo.”

Melissa (particular): “O aluno do ensino fundamental I é **carinhoso, às vezes carente, atencioso, amoroso** e curioso”.

Observando-se as escolhas lexicais de Felícia, parece que para ela o professor tem que ser amoroso, porque as crianças são pequenas e, crianças

pequenas, parecem demandar dos adultos mais atenção, cuidados e carinho. Para Anita, as crianças parecem requerer do professor mais atenção, por demonstrarem carência e necessidade de ser o centro das atenções, o que às vezes gera indisciplina. Já Melissa parece compreender o carinho, a atenção e o amor como características intrínsecas da criança, ao utilizar-se do verbo ser para descrever o aluno.

Os dados acima parecem corroborar a afirmação de Leite e Tassoni (2002, p. 20) no que diz respeito à importância para o fortalecimento da confiança e autonomia, da presença de sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, compreensão, aceitação e valorização no relacionamento entre professor-aluno-objeto do conhecimento durante a mediação de atividades pedagógicas.

Creio que a necessidade do aluno por atenção e carinho, pode estar relacionada à necessidade de se sentir em casa, local que, costumeiramente, se recebe carinho e atenção, e onde a criança se sente à vontade. Aliando essa necessidade à aprendizagem de uma língua estrangeira, recorro a Moon (2000, p. 10) e a sua argumentação quanto à importância de o professor ter consciência de que os sentimentos dos alunos acerca da aprendizagem da língua estrangeira influenciam sua motivação e atitude com relação à língua aprendida. Segundo a autora, quanto mais as crianças se sentirem como se estivessem em casa, dentro da sala de aula, mais elas participarão e se arriscarão na utilização da língua.

Finalmente, acredito que o fato desta representação reiterar outras duas representações conforme mencionado acima, seja um indício da importância do papel da afetividade na relação professor-aluno-objeto do conhecimento, corroborando o pensamento de Leite e Tassoni (2002, p. 20) acerca da necessidade da presença de sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, compreensão, aceitação e valorização do outro nas relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas.

Após apresentar e discutir as representações que compõem esta seção, acredito que estou próxima de uma resposta para a terceira pergunta de pesquisa que orienta o desenvolvimento deste trabalho, assim formulada na introdução: Quais são as representações de professores que lecionam Inglês para o Ensino Fundamental I, em escolas públicas e particulares, sobre o aluno que frequenta esse

segmento?

Observando-se o conjunto das representações apresentadas e discutidas nesta seção, parece ser possível confirmar o que já foi constatado nas seções 3.1 e 3.2, ou seja, que os professores pesquisados, apesar de pertencerem a contextos diferentes, rede pública e rede particular, compartilham representações em comum. Nesta seção, observou-se maior homogeneidade, comparada à seção 3.2, nas respostas dos professores, conforme detalhado a seguir.

Três representações foram identificadas nesta seção, distribuídas entre os temas as características e habilidades e as necessidades. São elas: *O aluno é interessado, curioso, disposto e motivado*, compartilhada por oito professores; *O aluno gosta de atividades que envolvam artes, o lúdico e movimento*, compartilhada por todos os participantes e o *O aluno precisa de atenção e carinho*, compartilhada por três professores.

Em síntese, pode-se dizer que os professores representam os alunos como alguém curioso, motivado e disposto a aprender. De acordo com os professores, o aluno é aquele que aprende melhor quando se diverte e se movimenta. E, finalmente, o aluno é representado como alguém que precisa sentir-se querido, acolhido, para quem a emoção é importante e interfere na relação com o professor, e conseqüentemente, com o objeto do conhecimento .

As representações dos professores parecem convergir com os teóricos abordados na Fundamentação Teórica desta pesquisa que discutem acerca do aprendiz criança. Há convergências com o pensamento de Scott & Ytreberg (1990) quanto às características apresentadas pelas crianças. Segundo as autoras as crianças fazem perguntas o tempo todo, têm um comportamento entusiasmado e positivo com relação à aprendizagem e, além disso, elas adoram brincar e aprendem melhor quando se divertem.

As representações dos professores convergem também com Pinter (2006) quando a autora menciona que as crianças apreciam o mundo da fantasia, imaginação e movimento.

Finalmente, observa-se convergência das representações dos professores com o pensamento de Moon (2000) à respeito da importância de se levar em consideração os sentimentos dos alunos acerca da aprendizagem de Língua Estrangeira, uma vez que os mesmos influenciam a motivação e atitude dos alunos

com relação à aprendizagem da língua.

Tendo como base o conjunto das representações que compõem esta seção, creio poder inferir que as representações dos professores apresentam indícios de uma possível concepção construtivista, uma vez que parece que há certa valorização, por parte dos professores, do aluno e das estratégias de aprendizagem. Além disso, as representações indicam também a importância da emoção e da afetividade na relação professor-aluno-objeto do conhecimento.

Com estes últimos comentários, encerro esta terceira seção e, com ela, também o terceiro capítulo deste trabalho. A seguir, apresento as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar as reflexões e os questionamentos gerados a partir deste estudo, inicialmente retomo, em sua última parte, algumas observações feitas na apresentação e discussão dos resultados. Em seguida, sugiro possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

Conforme descrito na introdução desta pesquisa, meu interesse em verificar as representações de professores que lecionam Inglês para o Ensino Fundamental I advém de meus questionamentos sobre minha própria prática como professora de Inglês para esse segmento e à minha participação no projeto de pesquisa denominado “Formação de professores para o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças”, liderado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, orientadora desta pesquisa. Antes da realização deste trabalho, contudo, tais questionamentos consistiam apenas em intuições e meras especulações sobre o que é ensinar e aprender Inglês no Ensino Fundamental I. No entanto, como foi observado neste estudo, é importante que o professor seja teoricamente embasado em relação ao processo de ensino-aprendizagem para crianças, bem como quanto ao papel do professor nesse processo e as características do aprendiz criança.

Ao buscar suporte em teorias de ensino-aprendizagem de Inglês geral e de Inglês para crianças para embasar a análise de dados, pude esclarecer muitos questionamentos que possuía em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. O mais importante nesse processo, todavia, foi a possibilidade de refletir sobre minhas próprias representações e minha prática, levando-me a repensar o meu papel e a minha atuação como professora de Inglês para crianças, o processo de ensino-aprendizagem e o papel do aluno. Além disso, o contato com teorias que até então eu desconhecia ou conhecia de modo superficial, como a que diz respeito à importância da afetividade na relação professor-aluno-objeto do conhecimento, juntamente com a abordagem de ensino sociointeracional foi extremamente enriquecedor para a minha formação profissional e pessoal.

A fim de verificar quais as representações reveladas por professores de Inglês, de escolas públicas e particulares, que trabalham com Ensino Fundamental I, sobre esse processo de ensino-aprendizagem e seus papéis, procurei responder, com este trabalho, às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as representações de professores que lecionam Inglês para o Ensino Fundamental I, em escolas públicas e particulares, sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa?
2. Quais são as representações desses professores sobre o professor que leciona Inglês para o Ensino Fundamental I?
3. Quais são as representações desses professores sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I?

Ao finalizar este estudo, posso dizer que, uma de suas considerações mais relevantes, diz respeito ao fato de não haver diferenças entre as representações identificadas entre os professores que lecionam nas escolas públicas e os professores que lecionam nas escolas particulares, como eu hipoteticamente supunha no início deste estudo. Apesar de atuarem em contextos diferentes, as representações compartilhadas são as mesmas, o que difere são as instalações e os recursos pedagógicos dos quais dispõem em cada contexto.

A análise de dados deste trabalho permitiu observar que as representações dos professores sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, convergem com as teorias acerca do ensino-aprendizagem de Inglês para crianças no que diz respeito à valorização das habilidades de ouvir e falar, no entanto, o modo como essas habilidades são trabalhadas e o objetivo das mesmas não convergem com as teorias apresentadas na fundamentação teórica desta pesquisa. Observou-se convergência com relação à necessidade de se utilizar atividades lúdicas e diversificadas.

Além disso, foi possível notar que as representações em relação ao professor de Inglês e seu papel convergem com os teóricos abordados neste estudo no que diz respeito ao professor como aquele que é motivador, gerenciador e facilitador, apresentando indícios de uma possível concepção construtivista. As representações indicam também a preocupação com a formação do professor para trabalhar com crianças e com relação à emoção e a afetividade na relação professor-aluno-objeto do conhecimento.

No que diz respeito às representações com relação ao aprendiz criança, elas convergem com os teóricos abordados nesta pesquisa ao conceber o aluno como alguém curioso, motivado, que gosta de atividades que envolvam o lúdico e

movimentos e que necessita sentir-se querido e acolhido, apresentando indícios de uma possível concepção construtivista.

Por fim, os resultados deste estudo confirmam algo que, embora eu não tivesse dados empíricos que comprovassem minha hipótese, já supunha antes da análise das representações dos professores, ou seja, a falta de formação, de preparação para trabalhar com crianças, consiste em um problema para o professor, que só é sanado por meio de capacitações, formação contínua e ao longo dos anos de prática. Este dado também corrobora o trabalho de Santos (2009).

É importante salientar que todas as etapas deste estudo, desde as conversas informais com outros professores, realizadas antes mesmo de eu ingressar no programa de pós-graduação em LAEL, as discussões e reflexões das quais participei ao longo das reuniões com o grupo do projeto de pesquisa, até a apresentação e discussão dos resultados, foram extremamente enriquecedoras para o meu desenvolvimento como professora e pesquisadora. As fases de análise dos dados e apresentação dos resultados, entretanto, foram as mais significativas para o meu amadurecimento, pois nelas pude analisar criticamente as representações dos professores à luz das teorias utilizadas na fundamentação teórica desta pesquisa.

Por todas as considerações aqui feitas, avalio que este estudo possa trazer mais contribuições para o projeto de pesquisa “Formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças”, especialmente, no que se refere às representações de professores sobre ensinar e aprender inglês para crianças e os papéis envolvidos nesse processo.

Em relação ao processo de coleta de dados de uma pesquisa, é importante ressaltar que este trabalho teve algumas limitações por ter utilizado questionários como único meio de coleta de dados, já que algumas questões deste estudo ficaram abertas ou poderiam ter sido mais exploradas, mas não o foram devido à impossibilidade de se voltar ao participante e esclarecer dúvidas surgidas na interpretação de dados. Além disso, seria interessante fazer entrevistas e observações das aulas *in loco*, com o objetivo de verificar pessoalmente como os professores ministram suas aulas, se suas representações são confirmadas por sua prática, além de verificar como os alunos se comportam nos diferentes contextos, de escola pública e particular.

Assim como acontece em qualquer pesquisa, este estudo aponta para possíveis caminhos futuros que podem ser trilhados a partir de seus resultados. Na área de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, por exemplo, seria relevante investigar, mais detalhadamente, como se dá a prática do professor que leciona na escola pública e do professor que leciona na escola particular, se há diferenças, ou não. Outro caminho, seria investigar as diferenças existentes entre os alunos que frequentam o Ensino Fundamental I, conforme sugerem Pinter (2006) e Scott & Ytreberg (1990) ao sugerir divisões baseadas nas características próprias da idade. Um terceiro e interessante desdobramento seria estudar o papel da afetividade no ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. Por fim, seria relevante investigar, mais detalhadamente, a utilização da Língua Inglesa usada de modo predominante nas aulas de inglês para crianças, contrastada à utilização da Língua Inglesa mesclada com a Língua Portuguesa para ministração das aulas de Inglês para crianças.

Neste momento, encerro este trabalho ciente de que, com ele, não termino minha trajetória de professora-pesquisadora. Enfim, espero que seus resultados sirvam como fonte de pesquisa para outros professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 1998b.

BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J.V. (Ed.) **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CAMERON, L. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: **ELT Journal**. v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.) **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CODO, W.; GAZOTTI, A. A., Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999. p. 48-59.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 4. ed. London and New York: Routledge, 1994.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y. ; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992. p. 85-100.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, v. I, n. 3, p. 73-76, 1993.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DURKHEIM, E. Individual and collective representations. In: DURKHEIM, E. **Sociology and philosophy**. Nova Iorque: Free Press, 1898/1974.

\_\_\_\_\_. **The elementary forms of the religious life**. Nova Iorque: Free Press, 1912/1995.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E.P; BORDIN, J. (Orgs.) **Paixão de aprender**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 11-14.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.167-194.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, EDUFJF, 2000.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and language learner: role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores associados, 2002/2005.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17- 25.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.17-44.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York e London: Longman, 1992.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, R. G.; Sadalla A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em: 10 abril 2009.

LIMA, F. F. **Professores de inglês da educação básica e suas representações sociais acerca do aluno da escola pública**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2006.

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

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

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MONTEIRO, M.F.C. **Representações de professores de Inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

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

MOSCOVIC, S. **La psychanalyse: son image et son public**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1961/1976.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

PALLÚ, N. M. **As representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, PR, 2008.

PEDROSA, P. C. T. **O perfil dos alunos de um curso de letras: investigando as representações de futuros professores de Inglês**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2008.

PHILLIPS, S. **Young learners**. Oxford: OUP, 2003.

PINTER, A. **Teaching young language learners**. Oxford, NY: OUP, 2006.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior**. Londres: Sage Publications, 1987.

RAMOS, R. C. G.; LESSA, A. B. C. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. 2009. Mimeo.

RAMOS, R.C.G.; ROSETTI, B.R. O livro didático e o Ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. In: In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.

RIXON, S. The role of fun games activities in teaching young learners. In: BRUNFIT, C. ; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). **Teaching English to children**. Harlow: Longman, 1995. p. 33-48.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v.23, n. 2, p. 273-319, 2007.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. **Teaching English to children**. New York: Longman Inc., 1990.

SILVA, A. **Era uma vez ... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: O gênero como instrumento**. 1997. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.

SKINNER, B .F. **Verbal behavior**. New York: Appleton, 1957.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

UNRUNG, M. –C. d´. **Analyse de contenu et acte de parole**. Paris, Delarge: Ed. Universitaires, 1974.

VYGOTSKY, L. Pensamiento y language. In L. Vygotsky, **Obras escogidas**. Vol. II, Madrid: Visor, 1934/1993.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1987.

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

WOOD, D. **How children think and learn**. London: Blackwell Publishing, 1998.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: Questionário de pesquisa nº 1

Questionário sobre o perfil e formação dos professores de inglês pesquisados.

Prezado(a) professora),

Obrigada por aceitar participar de minha pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que meu projeto seja bem sucedido.

Por favor, responda às perguntas de forma sincera e consciente. Procure justificar todas as suas respostas quando solicitado.

(As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, profa. Luciana L. H. de Ornellas)

Obrigada por sua colaboração!

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Telefone: \_\_\_\_\_ e\_mail: \_\_\_\_\_

3. Faixa etária. Assinale com um X:

<input type="checkbox"/> 20-25 anos	<input type="checkbox"/> 41-45 anos
<input type="checkbox"/> 26-30 anos	<input type="checkbox"/> 46-50 anos
<input type="checkbox"/> 31-35 anos	<input type="checkbox"/> 51-55 anos
<input type="checkbox"/> 36-40 anos	<input type="checkbox"/> outros

4. Formação: Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.

Magistério. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Graduação em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Latu Senso em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Doutorado em \_\_\_\_\_. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros. Indique: \_\_\_\_\_

5. Frequentou cursos de inglês? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim

Não

Onde? \_\_\_\_\_

Qual(is) curso(s)? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

6. Teve alguma experiência com a língua inglesa fora do Brasil? Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim

Não

Onde? \_\_\_\_\_

Que espécie de experiência? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Atualmente leciona Inglês para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em que tipo de escola? Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.

particular

pública

8. Já lecionou Inglês para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em outro tipo de escola? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

Sim       particular       pública

Não

9. Frequenta algum dos eventos abaixo? Nesta questão, assinale com um X quantas alternativas forem necessárias. Se a sua resposta for **não**, justifique-a.

- ( ) palestras oferecidas pelas editoras
- ( ) workshops oferecidos pelas editoras
- ( ) congressos e/ou seminários oferecidos por Universidades
- ( ) congressos e/ou seminários oferecidos por Associações
- ( ) conversa com outros professores da área
- ( ) cursos de extensão oferecidos por Universidades. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Em que área? \_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Faz uso de algum dos recursos abaixo? Nesta questão, assinale com um X quantas alternativas forem necessárias. Se a sua resposta for **não**, justifique-a.

- ( ) artigos científicos publicados em revistas científicas.
- ( ) artigos científicos disponíveis em sites de incentivo à pesquisa.
- ( ) revistas. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) revistas científicas. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) sites. Dê exemplos. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) livros. Dê exemplos. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) outros. Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Se você frequenta ou faz uso de algum recurso listado nas questões **9** e **10**, responda a questão **11**. Se **não**, vá para a questão **12**. Por que você frequenta ou faz uso de eventos e recursos? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Como você vê o professor de Inglês que leciona para o Ensino Fundamental I. Explique.

---

---

---

---

13. Na sua opinião, quais as características que um professor que leciona inglês para o Ensino Fundamental I precisa ter. Justifique sua resposta.

---

---

---

14. Acredita que qualquer professor de inglês está apto a lecionar para alunos do 1º ao 5º ano? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

---

15. Para você, o que é um bom professor de inglês para o Ensino Fundamental I? Justifique sua resposta.

---

---

16. Para você, o que é um mau professor de inglês para o Ensino Fundamental I? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

17. Na graduação foi preparado (a) para lecionar inglês para o Ensino Fundamental I? Assinale com um X apenas uma alternativa.

( ) Sim. Como? \_\_\_\_\_

---

---

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

18. Teve alguma disciplina na graduação que tratava do ensino de inglês para crianças do Ensino Fundamental I? Assinale com um X apenas uma alternativa.

( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

( ) Não

19. Se assinalou **NÃO** na questão **18, responda** às questões **19 e 20**. Gostaria de ter tido em sua grade de disciplinas alguma matéria que tratasse do ensino de inglês para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. Acredita que o fato de ter tido alguma disciplina voltada para o ensino de inglês para essa faixa etária teria mudado algo em sua prática? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

( ) Sim. Por quê? O quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

## ANEXO 2: Questionário de pesquisa nº 2

Questionário sobre o perfil do aluno do Ensino Fundamental I

Prezado(a) professora,

Obrigada por aceitar participar de minha pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que meu projeto seja bem sucedido.

Por favor, responda às perguntas de forma sincera e consciente. Procure justificar todas as suas respostas quando solicitado.

(As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, profa. Luciana L. H. de Ornellas)

Obrigada por sua colaboração!

I. Nome: \_\_\_\_\_

II. Telefone: \_\_\_\_\_ e\_mail: \_\_\_\_\_

1. Como você vê ensinar inglês para crianças do Ensino Fundamental I e ensinar inglês para as diferentes faixas etárias. Há diferenças? Há semelhanças? Explique e dê exemplos.

---

---

---

---

2. Há diferença entre lecionar para criança (6-10 anos) e para adolescente? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim ( ). Quais? \_\_\_\_\_

---

Não ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

3. Há diferença entre lecionar para criança (6-10 anos) e para um adulto? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim (  ). Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não (  ). Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Como você percebe o relacionamento entre o professor e o aluno do Ensino Fundamental I nas aulas de Inglês? Explique e dê exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, como é o aluno do Ensino Fundamental I?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Quais são as características marcantes dos alunos do 1º ano?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Quais são as características marcantes dos alunos do 2º ano?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quais são as características marcantes dos alunos do 3º ano?

---

---

---

9. Quais são as características marcantes dos alunos do 4º ano?

---

---

---

10. Quais são as características marcantes dos alunos do 5º ano?

---

---

---

11. Para você, o que é um bom aluno? Justifique sua resposta.

---

---

---

12. Para você, o que é um aluno ruim? Justifique sua resposta.

---

---

13. Há semelhanças entre os alunos do 1º ao 5º ano? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim (  ). Quais? \_\_\_\_\_

---

Não (  ). Por quê? \_\_\_\_\_

14. Há diferenças entre os alunos do 1° ao 5° ano? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim (  ). Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não (  ). Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Como você percebe a interação do aluno nas aulas de inglês do Ensino Fundamental I? Ele costuma interagir? Com o quê ele interage? Como ele interage? Explique, dê exemplos e justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Que espécie de atividades atraem mais a atenção dos alunos do 1° ao 5° ano? Explique e dê exemplos. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Como você percebe o relacionamento do aluno do 1° ao 5° ano com a escrita em inglês? Há diferenças entre os anos? Há semelhanças? Explique e dê exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Como você percebe o relacionamento do aluno do 1° ao 5° ano com a leitura em inglês? Há diferenças entre os anos? Há semelhanças? Explique e dê exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

19. Como você percebe o relacionamento do aluno do 1º ao 5º ano ao ouvir alguém falando em inglês? Há diferenças entre os anos? Há semelhanças? Explique e dê exemplos.

---

---

---

---

20. Como você percebe o relacionamento do aluno do 1º ao 5º ano com falar em inglês? Há diferenças entre os anos? Há semelhanças? Explique e dê exemplos.

---

---

---

---

### ANEXO 3: Questionário de pesquisa nº 3

Questionário sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças do Ensino Fundamental I

Prezado(a) professora),

Obrigada por aceitar participar de minha pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que meu projeto seja bem sucedido.

Por favor, responda às perguntas de forma sincera e consciente. Procure justificar todas as suas respostas quando solicitado.

(As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, profa. Luciana L. H. de Ornellas)

Obrigada por sua colaboração!

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Telefone: \_\_\_\_\_ e\_mail: \_\_\_\_\_
3. Acredita que o ensino de inglês para o Ensino Fundamental I deveria ser obrigatório tanto nas escolas particulares quanto públicas? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique sua resposta.  
Sim (  ). Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Não (  ). Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Acredita que o ensino de inglês no Ensino Fundamental I pode influenciar o aprendizado de inglês do aluno no Ensino Fundamental II? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique sua resposta.  
Sim (  ). Por quê? Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Não (  ). Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, ao final do Ensino Fundamental I, com o que o aluno deve sair como aprendizado? Por quê?

---

---

---

---

6. O que é importante ensinar nas aulas de inglês para o 1º ano do Ensino Fundamental I? Por quê?

---

---

---

---

7. O que é importante ensinar nas aulas de inglês para o 2º ano do Ensino Fundamental I? Por quê?

---

---

---

---

8. O que é importante ensinar nas aulas de inglês para o 3º ano do Ensino Fundamental I? Por quê?

---

---

---

---

9. O que é importante ensinar nas aulas de inglês para o 4º ano do Ensino Fundamental I? Por quê?

---

10. O que é importante ensinar nas aulas de inglês do 5º ano do Ensino Fundamental I? Por quê?

---

---

---

---

11. Na sua opinião, o que é ensinar e aprender Inglês no Ensino Fundamental I? Explique e justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Descreva passo-a-passo uma aula que você costumeiramente dá.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

13. Você costuma preparar suas aulas? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

Não ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

14. Se você respondeu **Sim** à questão 13, responda à questão 14, se **não** vá para a 15. Como você prepara suas aulas? Em que você se baseia? Por quê?

---

---

---

---

---

---

15. Como devem ser as aulas para o Ensino Fundamental I? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

16. Utiliza material preparado por você mesmo? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Não ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Para você, o que é uma boa aula de inglês para o Ensino Fundamental I? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Para você, o que é uma aula ruim de inglês para o Ensino Fundamental I? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. Como você ministra suas aulas? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

( ) totalmente em português

( ) mesclando português e em inglês

( ) totalmente em inglês

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. O que você costuma utilizar nas aulas de Inglês para o Ensino Fundamental I para o desenvolvimento de suas aulas? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21. Que espécie de atividades você desenvolve com os alunos do Ensino Fundamental I nas aulas de inglês. Dê exemplos e justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. Como deve ser o nível de dificuldade das atividades para esta faixa etária? Dê exemplos e justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. Para você, o que é ensinar gramática para o Ensino Fundamental I?

---

---

---

---

24. Devem-se tratar de questões relacionadas à gramática para esta faixa etária? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique.

Sim (  ). Por quê? Como? \_\_\_\_\_

---

---

---

Não (  ). Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

25. Como você sabe que seu aluno aprendeu? Explique e justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

26. Descreva como você trabalha o ouvir (listening) em língua inglesa nas aulas para o Ensino Fundamental I. Dê exemplos e justifique sua resposta.

---

---

27. Descreva como você trabalha a escrita da língua inglesa nas aulas para o Ensino Fundamental I. Dê exemplos e justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

28. Descreva como você trabalha a fala, a oralidade em língua inglesa nas aulas para o Ensino Fundamental I. Dê exemplos e justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

29. Descreva como você trabalha a leitura em língua inglesa nas aulas para o Ensino Fundamental I. Dê exemplos e justifique sua resposta.

---

---

---

---

---