

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA**

Gabriela de Alencar Luz

Goiânia
2003

GABRIELA DE ALENCAR LUZ

**O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Lingüística.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

Goiânia

2003

Dissertação defendida em 29 de setembro de 2003 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortiz Alvarez– UNB

Prof.^a Dr.^a Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG

Este trabalho dedico à minha família, pelo amor, apoio e compreensão em todos os momentos desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por acreditar em meu potencial. Por seu esforço espontâneo, sempre oferecido desde nosso primeiro encontro e por seu auxílio incondicional para a realização deste trabalho. Enfim, agradeço por sua dedicação, sempre criteriosa, e acima de tudo amigável e carinhosa com que me auxiliou a trilhar este caminho.

À minha mãe, Maria Amélia, minha professora de vida, que sempre me mostrou a importância da ciência na vida de um professor.

Ao meu marido, Sérgio, que me deu suporte como uma árvore sustenta seus frutos. Que me acompanhou durante toda essa caminhada sempre ao meu lado em passagens difíceis.

À minhas avós, pelo seu amor incondicional e pelas palavras de sabedoria sempre bem vindas em momentos em que percorremos caminhos ainda desconhecidos.

Às minhas colegas, Alessandra Gomes e Ângela Moraes, que inúmeras vezes me deram a força e o incentivo necessários, dividindo o caminho árduo de se fazer ciência.

Às professoras Dr. ^a Maria Cristina Faria Dalacorte, Dr. ^a Dilys Karen Rees, Dr. ^a Heloísa Augusta Brito de Mello, pelas contribuições e valiosas sugestões durante este trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Letras da UFG, pelo conhecimento compartilhado nessa estrada e a todos os membros da coordenação do Mestrado em Letras e Linguística.

A professora Simone Bucalen, pela compreensão da importância deste estudo.

A Cláudio Chagas e Rodrigo Santana, por apoiarem nossa pesquisa.

Às crianças que me auxiliaram nessa caminhada.

A todos que contribuíram para minha chegada.

E, principalmente, a Deus, que nos acompanha em todos os caminhos.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 13 |
| Justificativa..... | 14 |
| Objetivos e perguntas de pesquisa..... | 15 |
| Pressupostos teóricos..... | 16 |
| Organização do trabalho..... | 16 |
| Capítulo 1 – Revisão da literatura..... | 18 |
| 1.1 A psicologia cognitiva e a criança..... | 18 |
| 1.1.1 O perfil da criança no estágio operacional concreto de Piaget..... | 19 |
| 1.1.2 Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal..... | 23 |
| 1.1.3 Piaget e Vygotsky: uma interação..... | 25 |
| 1.2 A interação em sala de aula..... | 30 |
| 1.2.1 <i>Input e output</i> | 30 |
| 1.2.2 A importância da interação..... | 32 |
| 1.2.3 Cooperação X competição..... | 35 |
| 1.2.4 Motivação..... | 38 |
| 1.2.5 O uso de L1 na sala de aula..... | 42 |
| 1.3 A sala de aula de língua estrangeira..... | 46 |
| 1.3.1 Metodologia de ensino..... | 46 |
| 1.3.2 A interação e as atividades no ensino de inglês para crianças..... | 49 |
| Capítulo 2 – Metodologia de pesquisa..... | 54 |
| 2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso..... | 54 |
| 2.2 Instrumentos de pesquisa..... | 55 |
| 2.3 A escola e o curso infantil..... | 58 |
| 2.4 Os participantes da pesquisa..... | 58 |
| 2.4.1 Os alunos..... | 59 |
| 2.4.2 A professora..... | 61 |
| 2.5 A análise dos dados..... | 61 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 3 – Resultados e discussão | 64 |
| 3.1 As atividades na sala de aula..... | 64 |
| 3.1.1 O <i>input</i> em nossos dados | 69 |
| 3.1.1.1 Para dar instruções | 69 |
| 3.1.1.2 Para conversar com os alunos (conversações informais) | 72 |
| 3.1.1.3 Para elogiar os alunos e dar <i>feedback</i> positivo..... | 73 |
| 3.1.1.4 Para apresentar vocabulário | 75 |
| 3.1.1.5 Para apresentar estruturas lingüísticas | 77 |
| 3.1.2 O <i>output</i> em nossos dados | 78 |
| 3.1.2.1 Atividades que não demandam o uso da L2 | 79 |
| 3.1.2.2 A competição e a cooperação em nossos dados..... | 81 |
| 3.1.2.3 <i>Scaffoldings</i> e o desenvolvimento da ZDP | 86 |
| 3.1.2.4 O papel do <i>feedback</i> em nossos dados | 88 |
| 3.1.3 O uso da L1 na sala de aula | 91 |
| 3.1.3.1 A L1 para compreender ou negociar regras | 91 |
| 3.1.3.2 A L1 para fazer um pedido | 95 |
| 3.1.3.3 A função reguladora da L1 | 98 |
| 3.1.3.4 O uso da L1 para verificar informações | 100 |
| 3.1.3.5 O uso da L1 em conversas paralelas | 102 |
| 3.1.3.6 O uso da L1 para traduções..... | 104 |
| 3.2 Análise das entrevistas | 105 |
| 3.2.1 A entrevista com os alunos | 106 |
| 3.2.2 A entrevista com a professora..... | 112 |
| Capítulo 4 – Considerações finais..... | 115 |
| 4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa..... | 115 |
| 4.1.1 Qual o tipo de <i>input</i> e <i>output</i> utilizado em sala de aula? | 116 |
| 4.1.2 Em quais situações os alunos e a professora utilizam a L1 e a L2? Por quê? | 117 |
| 4.1.3 Quais as atividades preferidas dos alunos? | 119 |
| 4.1.4 Quais os tipos de atividades causam maior interação em L2 na sala de aula de inglês para crianças na faixa etária de 8 a 10 anos?..... | 120 |
| 4.2 Implicações para o processo de ensino aprendizagem em L2 | 121 |
| 4.3 Limitações deste estudo | 122 |
| 4.4 Sugestões para futuras pesquisas | 122 |
| 4.5 Considerações finais | 123 |
| Referências | 124 |
| Anexos..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| Anexo A – Autorização dos pais | 137 |
| Anexo B – Guia da entrevista com as crianças | 138 |
| Anexo C – Amostra da transcrição de uma entrevista com os alunos | 139 |
| Anexo D – Guia da entrevista com a professora..... | 142 |
| Anexo E – Amostra da entrevista com a professora | 143 |
| Anexo F – Amostra do livro texto, atividade do dia 18/11/2002..... | 154 |
| Anexo G – Amostra do livro texto, atividade do dia 16/9/2002 | 155 |
| Anexo H – Amostra do livro texto, atividade do dia 28/10/2002 | 156 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|------------------------------------|-----|
| Quadro 1.1 | Estágios cognitivos de Piaget..... | 22 |
| Quadro 1.2 | Piaget x Vygotsky..... | 29 |
| Quadro 2.1 | Os símbolos das transcrições..... | 57 |
| Quadro 2.2 | Os períodos do curso infantil..... | 58 |
| Quadro 3.1 | Entrevista com os alunos..... | 106 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|--|----|
| Tabela 3.1 | As atividades analisadas: o uso da L1 e da L2..... | 65 |
| Tabela 3.2 | Atividades em que a L2 é usada de forma conceitual | 66 |
| Tabela 3.3 | Atividades em que a L2 é usada de forma repetitiva | 67 |
| Tabela 3.4 | Atividades em que a L2 é usada de forma criativa | 68 |

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as atividades realizadas em uma sala de ensino de inglês para crianças. Investigamos a interação infantil, bem como procuramos saber quais são as atividades preferidas pelas crianças. Para tanto, observamos tanto o *input* quanto o *output* em sala de aula.

Participaram deste estudo nove alunos, cuja faixa etária varia de oito a dez anos, e a professora de uma turma de inglês em uma escola particular de ensino de línguas, na cidade de Goiânia. As observações foram realizadas no período de agosto a novembro de 2002, e as aulas foram gravadas em vídeo. Ao todo, observamos cinquenta e nove atividades, posteriormente transcritas para a análise.

Na interpretação de nossos dados, baseamo-nos nas teorias de Piaget e Vygotsky para uma melhor compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança. Utilizamos, também, estudos sobre ensino de inglês para crianças realizados por diversos autores, que serviram como suporte para a análise das atividades. Para investigarmos a interação na sala de aula de línguas, também, nos baseamos em estudos já existentes nesta área.

Os princípios da pesquisa qualitativa foram utilizados para a coleta e análise de dados. Utilizamos, também, na análise, algum recurso quantitativo.

Os dados nos revelam três tipos de atividades desenvolvidas na sala de aula observada. Investigamos a língua em cada uma delas, detalhando, desse modo, o uso do inglês e do português. Os alunos foram entrevistados a fim de constataremos as atividades de que mais gostavam e as de que menos gostavam.

Dessa forma pudemos constatar a preferência dos alunos por atividades lúdicas e de envolvimento físico. Tal fato se comprovou ao analisarmos as atividades desenvolvidas em sala de aula e ao percebermos que, em cooperação, os alunos se mostram motivados e usam a L2 de forma espontânea.

Com base nos resultados deste estudo, acreditamos que, a partir da compreensão das atividades desenvolvidas em sala de ensino de inglês para crianças, podemos desenvolver práticas de ensino-aprendizagem em que os alunos, por meio da interação com o colega, se tornem mais colaborativos e utilizem a L2 de forma mais criativa.

Abstract

This study aims to analyze activities in a children's EFL classroom. We investigated their interaction and also their favorite activities. To do so, both *input* and *output* were observed in the classroom.

Nine students, aged from eight to ten years old, participated in this study and also the teacher from a private language school in Goiânia. The observations took place from August to November, 2002, and the classes were video-taped. On the whole, we observed 59 activities that were then transcribed for analyses.

To interpret our data, we grounded on the theories of Piaget and Vygotsky for a better understanding of the child's cognitive development. We also based on various studies on English language teaching for children to get support for the analysis of the activities. In order to investigate interaction in the language classroom, we also based on existing studies about this topic.

Our research is considered a case study with qualitative research. The principles of the qualitative research methods were adopted as the bases for collecting and analyzing the data. In addition, quantitative analyses were also used to provide another insight into the data.

Our *corpus* reveals three types of activities in the classroom observed, and we investigated the language used in the interaction on each one of them, specifying the use of both English and Portuguese, and also noticing the reasons for the use of the mother tongue. The students were interviewed in order to check which activities they liked best.

We could see, through data analysis, that the activities the students like the most are the ones which are fun and which involve physical movement. This fact was proved when we analyzed those activities and noticed that, when cooperating with one another, students show motivation and use the L2 spontaneously.

Based on the results of this study, we believe that, from the understanding of the activities done in a children's EFL classroom, we can develop second language teaching and learning practices in which students, through interaction with their peers, become more collaborative and use the L2 in a more creative way.

INTRODUÇÃO

Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(João Guimarães Rosa, 1984, p. 237)

Estamos vendo o ressurgimento do interesse pelo ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. As escolas especializadas no ensino de língua inglesa diminuem a cada dia a faixa etária aceita para o início do curso, assim como as escolas regulares. Os pais, influenciados pela globalização, também procuram, cada vez mais cedo, escolas que ensinam línguas a seus filhos, levando ao rápido crescimento do ensino de inglês para crianças (Cameron, 1994). Essa globalização aponta para um novo ciclo do capitalismo, quando se busca uma língua comum. Como os Estados Unidos são um país de economia desenvolvida, a força de seu idioma, o inglês, é muito marcante, principalmente no Brasil. O desenvolvimento americano chega ao Brasil através das importações de tecnologia, entre outros bens. Um mercado de trabalho cada vez mais disputado faz com que, hoje, seja exigido, no mínimo, o conhecimento de uma língua estrangeira, o que contribui para o crescimento do ensino de línguas.

Segundo Brumfit (1995), o ensino comunicativo e outras abordagens que apareceram nas décadas de 70 e 80 na Inglaterra concentraram-se no ensino para adultos e adolescentes, negligenciando o ensino para crianças. A estereotipagem das aulas caracterizadas pelo modelo “apresentação, prática e produção” (PPP- *presentation, practice and production*) privilegiava o ensino de línguas para adultos, enfocando estrutura e questões de língua e comunicação.

Para Brewster (1995), o ensino para crianças, entretanto, precisa de um currículo com o conteúdo centrado no desenvolvimento cognitivo, em que “o aprendiz é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, usando várias

estratégias mentais para decodificar o sistema da língua a ser aprendida” (Williams e Burden, 1997, p.13). A partir dessa premissa, verifica-se a necessidade de se examinarem metodologias e atividades que provavelmente foram herdadas de modelos tradicionais do ensino fundamental ou mesmo de ensino de língua estrangeira para adultos nas últimas décadas.

Como professora de inglês para crianças há mais de 9 anos, continuo, neste estudo, minha busca para uma melhor compreensão do ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças brasileiras, procurando compreender como este aprendizado ocorre na sala de aula, e como ele pode se tornar mais eficiente.

Williams (1995) nos lembra ainda que, do método comunicativo, surgiu a abordagem baseada em tarefas, cujo foco é levar os aprendizes à realização de uma determinada tarefa por meio de oportunidades para a interação e o uso da nova língua, e não pela simples prática de estruturas ou vocabulários a serem adquiridos. Essa abordagem está bem próxima da indicada por Scott e Ytreberg (1990) e Hudelson (1991) para o ensino de língua para crianças, baseada em tópicos, em que o professor se concentra em um tópico em particular e o conteúdo das aulas passa a ser de maior importância que a língua a ser aprendida.

Justificativa

Poucas pesquisas foram realizadas sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças, apesar do interesse crescente. Existem alguns estudos feitos em outros países, como o realizado por Pantaleoni (1995), que se dedicou ao currículo de ensino de inglês em escola primária na Itália. Há também pesquisas na Inglaterra sobre o ensino de Inglês como primeira língua. Por ser uma língua franca, encontramos estudos das influências do ensino fundamental na Inglaterra e seus efeitos na prática do ensino do inglês como língua estrangeira. Brewster (1995), por exemplo, faz uma comparação entre o ensino fundamental de primeira fase na Inglaterra e sua influência no ensino de inglês como língua estrangeira para crianças.

No Brasil, encontramos algumas pesquisas que se concentram na análise do ensino de inglês para crianças, como as realizadas por Pires (2001), Szundy (2001) e Figueira (2002). Pires (2001) acompanhou um aluno de 3 anos de idade em suas aulas de inglês observando as vantagens e desvantagens para o ensino de língua estrangeira

nesta faixa etária. Já Szundy (2001) analisou a importância dos jogos de linguagem na construção do conhecimento na sala de aula de inglês para crianças. Figueira (2002), por sua vez, investigou o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa observando as reações e o envolvimento das crianças em sala de aula.

Apesar de encontrarmos alguns estudos analisando o ensino de língua estrangeira para crianças, acreditamos que este campo é, ainda, pouco explorado. Este estudo pretende observar a sala de aula infantil no intuito de detalhar como ocorre a interação nas diferentes atividades propostas pela professora e, assim, ressaltar as que demonstram um maior grau de eficiência no que concerne ao uso da L2.

É clara a influência de teóricos como Piaget e Vygotsky, no Brasil, como duas vertentes da psicologia cognitiva, no ensino fundamental de primeira fase. Porém, a influência destes estudos no ensino da língua inglesa para crianças ainda é pouco estudada. Notando esta lacuna, decidimos analisar, sob a luz das teorias cognitivas, como ocorre a interação aluno-aluno e professor-aluno nas atividades de ensino de inglês para crianças.

Escolhemos como campo de pesquisa uma escola especializada no ensino de Inglês, na cidade de Goiânia. Realizamos um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, através de observações e gravações de aulas em vídeo, entrevistas e notas de campo. A pesquisa envolveu alunos e a professora de uma única turma, no período de cinco meses.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Com o objetivo de observar a interação na sala de aula de crianças (8-10 anos) aprendendo inglês, analisar como as crianças interagem nas diferentes atividades e observar quando e como a L1 e a L2 são usadas na sala de aula, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 - Qual o tipo de *input* e *output* utilizado em sala de aula?
- 2 - Em quais situações os alunos e a professora utilizam a L1 e a L2? Por quê?
- 3 - Quais as atividades preferidas dos alunos?
- 4 - Quais os tipos de atividade causam maior interação em L2 na sala de aula de inglês para crianças na faixa etária de 8 a 10 anos?

Pressupostos teóricos

Para a realização deste estudo e interpretação dos dados, baseamo-nos nos estudos sobre aprendizagem e aquisição de inglês por crianças (Scott e Ytreberg, 1990; Vale e Feunteun, 1995; Brumfit, 1995; Brewster, 1995; House, 1997), bem como nas categorizações de atividades desenvolvidas em sala de aulas para crianças (Richard-Amato, 1988; Rixon, 1995; Holderness, 1995; Moon, 2000).

Baseamo-nos, também, nas teorias de Vygotsky (1998a; 1998b), Piaget (1999) e Piaget e Inhelder (1999), que tratam do desenvolvimento cognitivo de crianças, nos referindo também a Wood (1996) e Williams e Burden (1997) que, também, ressaltaram a psicologia cognitiva em seus estudos.

Para investigar como ocorre à interação na sala de aula, não nos baseamos apenas na literatura referente à aprendizagem infantil. Dessa forma, por meio da leitura de pesquisas realizadas por autores como Pica (1987), Scarcella e Oxford (1992), Donato (1994), Gass e Selinker (1994), Brown (1994), Dörnyei (1997), entre outros, pudemos ampliar a nossa compreensão do assunto.

Organização do trabalho

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro, com três partes, apresenta o referencial teórico utilizado para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula, para crianças, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Na segunda parte, investigamos teorias sobre a interação em sala de aula necessária à compreensão da análise dos dados coletados. A última parte do capítulo apresenta a metodologia de ensino sugerida pelos teóricos do ensino de língua inglesa para crianças, destacando-se a importância das atividades na sala de aula.

O segundo capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa, iniciando-se com uma revisão da teoria sobre pesquisa qualitativa e estudo de caso no ensino de língua estrangeira e/ou segunda língua. Em seguida, relatamos os instrumentos de pesquisa, o perfil da escola assim como dos participantes do estudo.

O terceiro capítulo, dividido em duas seções, analisa os resultados obtidos na pesquisa à luz dos pressupostos teóricos anteriormente apresentados. A primeira parte

trata das atividades observadas durante a gravação das aulas. Em seguida, as entrevistas com os alunos e a entrevista com a professora foram analisadas, buscando-se a relação entre os dados da observação em sala de aula e as entrevistas, no esforço de confirmar as hipóteses surgidas no decorrer das observações.

No quarto capítulo do estudo, respondendo às perguntas de pesquisa, fazemos uma reflexão sobre a prática de ensino de L2 para crianças e apresentamos sugestões de temas para pesquisas futuras, já que se trata de um campo relativamente novo, aberto a inúmeras indagações.

Este estudo consta, ainda, de referências e anexos.

Vale ressaltar que, como a maioria dos textos por nós consultados encontra-se em inglês, decidimos traduzir os textos citados no corpo do trabalho para tornar a leitura mais fluida.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

*Com o teu jeito de criança,
vais teimar com o vento,
e rir das marcas dos teus pés pelos
caminhos.
E um dia já distante,
em uma janela da cidade,
lembrarás desses campos,
com saudades...*

Rosa Clement (s.d)

Este capítulo apresenta o referencial teórico que trata do ensino-aprendizagem de língua estrangeira em ambiente de sala de aula, para crianças. Dividimos o tema em três seções. Na primeira parte, tratamos do desenvolvimento cognitivo, ensino e aprendizagem na infância, segundo as teorias de Piaget e Vygotsky. Em seguida, analisamos alguns conceitos necessários à nossa pesquisa tais como *input*, *output*, interação, cooperação, competição, motivação e o uso da L1 na sala de aula. A terceira parte trata da metodologia de ensino na sala de aula de inglês para crianças, ressaltando a importância das atividades a serem desenvolvidas na interação em grupo.

1.1 A psicologia cognitiva e a criança

A psicologia cognitiva é a área do conhecimento que se preocupa com a criança nos aspectos relativos às operações que envolvem a aprendizagem. Richards, Plat e Plat (1992, p. 60) a definem como

um ramo da psicologia que estuda os sistemas de aprendizagem e conhecimento, especialmente os processos que envolvem o pensamento, a percepção, a compreensão, a memória e a aprendizagem.

Para Williams e Burden (1997), há uma grande influência da psicologia cognitiva na metodologia de ensino de línguas, pois o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento do raciocínio da criança (Scarpa, 2001). Nesta visão, a linguagem irá se desenvolver segundo a propagação da inteligência da criança, ou seja, a aquisição de língua está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo infantil.

O processo cognitivo é definido como “qualquer processo mental utilizado pelos aprendizes para a aprendizagem de língua, tais como: inferência, generalização, dedução, memorização e monitoramento” (Richards, Plat e Plat, 1992, p. 60). Este conceito nos levou à abordagem cognitiva, em que o aluno é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem (Williams e Burden, 1997).

Assim, se considerarmos o ensino como o outro lado da aprendizagem, ao compreendermos como as crianças aprendem, teremos uma melhor compreensão de como ensiná-las (House, 1997). Apresentaremos, então, algumas teorias que nos explicam como as crianças pensam e aprendem.

1.1.1 O perfil da criança no estágio operacional concreto de Piaget

A psicologia cognitiva ressalta a importância do construtivismo, cuja figura dominante é Jean Piaget.¹ Piaget estudou e escreveu extensamente sobre o pensamento da criança, demonstrando uma preocupação maior com o processo de aprendizagem do que com o que é aprendido. Segundo Piaget (1999), a criança constrói seu conhecimento a partir das hipóteses que formula sobre o mundo, em um processo constante de *assimilação* e *acomodação*. Para Shorrocks (1995), a assimilação ocorre a partir de uma experiência prévia que promove um sistema onde um novo conceito pode ser integrado. A acomodação refere-se à assimilação de um novo conceito, ou seja, “cada ato de assimilação envolve um elemento de acomodação” (Wood, 1996, p. 68).

Desse modo, a criança está em constante desenvolvimento e, por meio da interação com o mundo à sua volta, o conhecimento é construído e reconstruído.

Assim, crianças em diferentes idades irão construir o mundo de forma diferente, já que se encontram em um estágio cognitivo diferente (Pires, 2001). Segundo Williams e Burden (1997), a principal proposição do construtivismo é a de que a pessoa

¹ Vários são os estudos com resumos e críticas à teoria de Piaget, entre eles Rappaport et al., 1982; Wood, 1996; Williams e Burden, 1997; Vygotsky, 1998b; Pires, 2001; Figueira, 2002.

está, desde o seu nascimento, ativamente envolvida na construção de um significado individual, que é a própria compreensão pessoal de suas experiências.

Donato (1996) acredita que os alunos entram na sala de aula de línguas trazendo sua cultura, sua história, seus valores, preferências e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o aluno traz para a sala de aula o seu conhecimento de mundo. Para Gillette (1994), o objetivo do aprendiz depende de sua história e do valor da língua estrangeira em seu ambiente.

Piaget (1999) e Piaget e Inhelder (1999) relatam, ainda, os estágios de desenvolvimento cognitivo descobertos a partir de suas observações de crianças, inclusive de seus filhos, tecendo a relação entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo. Esses autores acreditam que todas as crianças passam pelos mesmos estágios, e tais estágios ocorrem sempre na mesma ordem, havendo apenas uma pequena variabilidade quanto à idade. Conforme afirma Piaget (1999, p.15),

[c]ada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características.

Os estágios cognitivos/motores seguem a seguinte ordem: *sensório-motor*, do nascimento até aos 2 anos, período anterior à linguagem; *pré-operacional* ou intuitivo, dos 2 aos 7 anos. Para Piaget e Inhelder (1999), no estágio *pré-operacional* surge uma função fundamental para os estágios seguintes – a criança passa a ser capaz de representar algo por meio de um *significante* que só serve para essa representação, ou seja, a criança passa a usar a linguagem possuindo uma imagem mental ou mesmo um gesto simbólico. Segue, então, o estágio *operacional concreto*, dos 7 aos 11 anos; e o último estágio a que Piaget chamou de *operações formais*, que se inicia após os 11 anos de idade.

Em sua pesquisa, Wood, Bruner e Ross (1976)² observaram que o aumento da idade promovia não só o sucesso na atividade analisada, mas também o desenvolvimento de estratégias mais precisas e intuitivas para a realização das tarefas propostas, o que vai ao encontro da teoria piagetiana, que ressalta a relação entre a idade e o desenvolvimento cognitivo da criança.

² Estudo feito com 30 crianças entre 3 e 5 anos, em que eram colocados blocos de madeira para que a criança, com a ajuda de uma assistente, montasse uma pirâmide. Analisaremos este estudo mais detalhadamente no item a seguir.

No estágio operacional concreto,³ a criança possui uma maior capacidade de concentração individual e também passa a colaborar efetivamente com os colegas, passando a ser mais solidária. Piaget (1999) afirma que as crianças, após os 7 anos, tornam-se capazes de cooperar, não confundindo o seu ponto de vista com o dos outros, diminuindo a linguagem egocêntrica e tornando a discussão em grupo possível.

De acordo com Rappaport (1982), no estágio operacional concreto, a criança será capaz de pensar de maneira lógica, compreendendo o pensamento do outro e, ao mesmo tempo, transmitindo seu pensamento para que sua argumentação seja aceita por outros. A criança também será capaz de realizar operações mentais, isto é, irá solucionar mentalmente problemas que, no estágio anterior, eram resolvidos apenas física e explicitamente.

Piaget ressalta, porém, que o pensamento da criança, nesse estágio, é ainda concreto, se opondo ao pensamento hipotético-dedutivo, encontrado apenas no estágio das operações formais. Para esse autor, a criança

só se refere à própria realidade e, em particular, aos objetos tangíveis, suscetíveis de serem manipulados e submetidos a experiências efetivas. Quando o pensamento da criança se afasta do real, é simplesmente porque ela substitui os objetos ausentes pela representação mais ou menos viva (Piaget, 1999, p. 59).

No estágio operacional concreto, a criança é também capaz de compreender noções importantes, as quais Piaget e Inhelder (1999) chamaram de *reversibilidade*⁴ e *conservação*.⁵ A criança passa a ser capaz de utilizar a lógica empregando a conservação para classificar e seriar. Por exemplo, uma operação que transforme A em B, e deixe ao menos uma propriedade invariável, torna sua reversibilidade possível, ou seja, a criança é capaz de ir e vir em seu raciocínio, podendo também ter uma perspectiva de ir e vir em seu raciocínio temporal (Chiarottino, 1980; Figueira, 2002).

Piaget (1999), contudo, acredita que esses estágios não são próprios deste ou daquele indivíduo, mas sim comuns a todos os indivíduos do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo. Já Scott e Ytreberg (1990) acreditam que não se pode afirmar

³ O estágio operacional concreto será tratado mais detalhadamente por ser o estágio em que se encontram os participantes deste estudo.

⁴ O conceito de *reversibilidade* é definido por La Taille (1992, p.17) como “a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre objetos”, ou seja, há sempre a possibilidade de reconstituir o caminho percorrido pelo pensamento já que o pensamento passa a ser lógico.

⁵ A criança passa a ter noções de transformações perceptuais (Rappaport, 1982), ou seja, ela reconhece que dois conjuntos permaneceram iguais mesmo que mude de aparência, caso nada tenha sido tirado ou colocado (Wood, 1996).

que todas as crianças têm exatamente o mesmo desenvolvimento. A maioria, porém, se inclui no padrão e cabe ao professor distinguir o desenvolvimento individual de cada aluno.

Crianças de 8 a 10 anos, idade dos participantes deste estudo, contam com a palavra falada, já que são usuários competentes de sua língua materna e conscientes de sua sintaxe. Eles compreendem os substantivos abstratos, símbolos, generalizam e sistematizam conceitos. Porém, o mundo físico é, ainda, de grande importância para compreensão de significados (Scott e Ytreberg, 1990).

Nessa faixa etária, há o desenvolvimento do que é certo e errado, e as crianças passam a questionar as decisões do professor. Piaget (1999) acredita que as crianças, no estágio operacional concreto, negociam as regras de um jogo de modo a conservar uma igualdade perante uma única lei, ao contrário das crianças no estágio pré-operacional que jogam sem coordenação alguma, cada uma à sua maneira.

As crianças, aos 10 anos de idade, são mais maduras e seus conceitos básicos, tais como compreensão de abstratos, símbolos, capacidade de generalização e sistematização, já estão formados. Elas já distinguem fato e ficção e fazem perguntas o tempo todo. Essas crianças são capazes de trabalhar e aprender com os outros e são capazes de tomar decisões sobre sua compreensão (Scott e Ytreberg, 1990).

Para Wood (1996), se validarmos a teoria piagetiana, observaremos que as crianças são incapazes de ver o mundo com os olhos de um adulto. Sendo assim, não podemos ensiná-las da mesma forma que, nós adultos, aprendemos, principalmente se a criança ainda não tiver as operações mentais necessárias para tal.

As diferenças entre os estágios anteriormente mencionados podem ser mais bem visualizadas no seguinte quadro:

Quadro 1.1: Estágios Cognitivos de Piaget (1999).

| Idade | Estágio | Características |
|--------------------------|----------------------|--|
| Nascimento aos 2 anos | Sensório-Motor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários. ▪ tendências instintivas. ▪ inteligência sonsório-motora, ou prática. |
| 2 a 7 anos | Pré-operacional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ inteligência intuitiva. ▪ relações sociais de submissão ao adulto. ▪ desenvolvimento da linguagem. |
| 7 a 11 anos | Operacional Concreto | <ul style="list-style-type: none"> ▪ desenvolvimento do pensamento lógico. ▪ sentimentos morais e sociais de cooperação. |
| Após os 11 anos de idade | Operacional Formal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ operações intelectuais abstratas ▪ inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. |

Um outro autor que se dedicou ao estudo do desenvolvimento das crianças foi Vygotsky, que abordaremos no próximo item.

1.1.2 Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal

A teoria de Vygotsky é conhecida como a teoria sociointeracionista ou teoria sociocultural. Para Vygotsky (1998a), as atividades humanas ocorrem em um contexto cultural, mediado pela linguagem e por outros sistemas simbólicos. A teoria vigotskiana ressalta a interdependência entre o desenvolvimento individual e a aprendizagem, enfatizando o papel da interação, já que é através da interação que a criança se desenvolve (Vygotsky, 1998a). De acordo com John-Steiner e Mahn (1997), esta teoria enfatiza a inter-relação entre o social e o indivíduo na construção do conhecimento. Oliveira (1992, p.24) acrescenta ainda que “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”.

Kinginger (2002) acredita ser importante construirmos pontes entre os conceitos de cognição e o conceito social, ressaltando a interdependência entre o processo de desenvolvimento da criança e os recursos promovidos pela sociedade.

Vygotsky (1998a) defendeu o *sociointeracionismo*, enfatizando a importância da linguagem na interação das pessoas. Este autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definindo-a como

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 os companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998a, p. 112).

Para Vygotsky (1998a), o trabalho com outra pessoa, um adulto ou um outro colega mais competente, é a melhor forma para um aprendiz passar de um nível para outro, ou seja, do nível real para o nível potencial. Frawley e Lantolf (1985) afirmam que, de acordo com a teoria sociocultural, a criança não é capaz de desenvolver certas tarefas sozinha e só a partir da interação social, com um membro mais experiente de sua cultura, ela será capaz de solucionar tais tarefas.

Wells (1997) atribui a importância da aprendizagem colaborativa aos estudos de Vygotsky e Piaget. Para Wells (1997), não é necessário que haja um membro mais

competente em todos os aspectos. Para esse autor, um aluno pode ser mais competente que o outro em aspectos diferentes e, já que a maioria das tarefas envolve diferentes habilidades, os alunos podem se ajudar mutuamente. De acordo com Wells (1997), por meio do trabalho em grupos, os alunos vão chegar ao fim de tarefas que, sozinhos, não conseguiriam chegar.

Vygotsky (1998a) afirma que é a zona de desenvolvimento proximal que define as funções ainda não amadurecidas e que estão em processo de maturação. Para esse autor, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1998a, p.113).

Para Oliveira (2000), são três os elementos encontrados no pensamento de Vygotsky que contribuem para a área da educação. Primeiramente, a visão prospectiva de analisar o desenvolvimento psicológico, ou seja, Vygotsky não só observa o que a criança é capaz de fazer, mas o que ela será capaz de realizar no futuro.

Em segundo lugar, a noção de movimento nos processos de aprendizado e desenvolvimento. Oliveira (2000) afirma que, para Vygotsky (1998a), o processo de aprendizado é essencial na concepção do ser humano. Podemos dizer que, numa perspectiva vigotskiana, aprender, incluindo a aprendizagem de segunda língua, é um processo mediado semioticamente, que regula e modifica nossas formas naturais de comportamento (Donato, 1996). Tal mediação é efetuada pela linguagem e por outros artefatos, tais como diagramas, esquemas etc.

E, em terceiro lugar, a importância da sociedade no desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Oliveira (2000), a visão vigotskiana ressalta a importância do papel da sociedade para o desenvolvimento cultural do indivíduo. Segundo a autora, para Vygotsky (1998a; 1998b), o indivíduo não é capaz de se desenvolver sozinho, necessitando de membros mais maduros para o processo de desenvolvimento, ou seja, alguém mais capaz que auxilie o indivíduo a avançar em sua ZDP (Oliveira, 2000).

Wood, Bruner e Ross (1976) analisaram o processo tutorial como um aspecto crucial na infância. Esses autores cunharam o termo *scaffolding*,⁶ definindo-o como “um processo que possibilita a criança a resolver problemas e desenvolver tarefas ou atingir um determinado objetivo que estaria acima de sua capacidade não assistida” (p. 90). Esses mesmos autores ressaltam, ainda, a importância de o aprendiz reconhecer a

⁶ Wood (1996) ressalta a importância da capacidade de aprender através da instrução como uma das principais características da inteligência humana ressaltada por Vygotsky.

solução para um determinado problema antes de ele ser capaz de desenvolvê-lo sozinho, sem assistência. Segundo o próprio Vygotsky (1998b, p.129), “[c]om o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha”.

Para Donato (1996), o processo de *scaffolding* permite que uma criança, ou um iniciante, passe a ser capaz de atingir um determinado objetivo ou completar determinada tarefa, que ela não seria capaz de realizar sem assistência.

Takanashi,⁷ citado por Donato (1996),⁸ analisa o progresso de estudantes de língua estrangeira, comprovando a importância da aprendizagem colaborativa. Para esse autor, eles se tornam melhores alunos após trabalharem em conjunto, e a língua passa a ser mais espontânea, já que seus informantes passam a cantar durante as aulas, usando a L2,⁹ e a ajudar o colega com vocabulário quando o outro hesita, promovendo *scaffoldings* para a produção do colega. Para Takanashi, fica claro que, se o aluno não fosse capaz de completar determinada tarefa, por não ter o nível de desenvolvimento necessário, a tarefa seria completada com a orientação de um colega ou da professora, ou seja, alguém mais capaz o ajudaria a avançar por sua ZDP.

Para Wood (1996), a teoria de Vygotsky é uma das teorias do desenvolvimento humano que afirmam a existência de relações entre a linguagem usada para descrever os processos mentais e aquela usada para falar sobre as atividades desempenhadas no mundo físico. Vygotsky desenvolveu uma teoria de que a atividade desempenhada no chamado plano social, externo, é aos poucos *internalizada* pela criança em desenvolvimento, até *formar* processos intelectuais.

No próximo item, mostraremos algumas relações entre as teorias de Piaget e Vygotsky.

1.1.3 Piaget e Vygotsky: uma interação

Oliveira (2000, p.18) faz um contraponto entre as teorias de Piaget e Vygotsky, ressaltando que Piaget,

⁷ Takanashi analisou a interação de estudantes gravada em fitas de vídeo em uma escola durante 3 anos. Os alunos estavam em uma classe com alunos do maternal à primeira série (In: Donato, 1996).

⁸ Neste artigo, Donato apresenta as implicações da teoria sociocultural, segundo a visão de seus alunos (doutorandos, entre eles, Takanashi) de um curso de pós-graduação.

⁹ Stern (1997) define a L2 como a segunda língua, língua estrangeira ou ainda língua não-nativa.

em sua vida quase 50 anos mais longa, construiu uma teoria muito mais completa e articulada que a de Vygotsky. Por outro lado, Vygotsky tinha, muito mais que Piaget, uma preocupação explícita com questões pedagógicas. Essa preocupação evidencia-se inclusive em sua prática profissional, que sempre envolveu a atuação no magistério e em instituições que atendiam a deficientes físicos e mentais.

Jennings e Di (1996) afirmam que Vygotsky ressaltou um aspecto negligenciado por Piaget e outros teóricos: a origem social das idéias psicológicas. Para esses mesmos autores, tanto a teoria de Vygotsky como a de Piaget incluem todo o processo de desenvolvimento da criança. Porém, Piaget enfoca principalmente a dimensão cognitiva do desenvolvimento e da aprendizagem, enquanto Vygotsky ressalta a dimensão social e afetiva, assim como o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Banks-Leite (2000), há um interesse semelhante entre Piaget e Vygotsky, comprovado na análise de Vygotsky do trabalho inicial de Piaget,¹⁰ mesmo tendo abordado questões de maneira diferente e até mesmo divergente. Banks-Leite (2000) observa em Piaget uma interação entre o sujeito e o objeto físico como um suporte de ações, definindo a função desse suporte no processo de construção do conhecimento. Em Vygotsky, há uma preocupação fundamental com a interação social, ou seja, na relação sujeito-outro e sujeito-objeto social. Donato (1996) acredita haver duas naturezas nas pesquisas desses estudiosos: a biológica e natural se opondo à perspectiva social e histórica de desenvolvimento, realçando a natureza das pesquisas de Piaget e Vygotsky, respectivamente.

Nyikos e Hashimoto (1997) afirmam que ambas as teorias estão baseadas em epistemologias semelhantes, que diferem, porém, no grau em que valorizam a interação social como influência no desenvolvimento cognitivo individual. Esses autores afirmam ainda que, considerando a ZDP de Vygotsky e os estágios de Piaget, o construtivismo tanto social como cognitivo envolvem a necessidade do indivíduo de descobrir e transformar informações para ser capaz de se apropriar delas.

Para Vygotsky, existe um nível mínimo necessário e, uma vez que determinada estrutura ou operação esteja formada, a criança será capaz de empregá-la em outras áreas. Quando se refere, por exemplo, à aprendizagem da escrita, Vygotsky (1998b, p.118) afirma que

[q]uando a memória da criança já progrediu o suficiente para capacitá-la a memorizar o alfabeto, quando a sua atenção pode fixar-se numa tarefa maçante, quando o seu pensamento já amadureceu a ponto de permitir-lhe entender a conexão

¹⁰ O capítulo 2 de *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1998b) é intitulado “A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento da criança”.

entre signo e som – então pode-se começar a ensinar a criança a escrever. (Vygotsky, 1998b, p. 118)

Piaget, porém, acredita que o pensamento da criança passa por certas fases e estágios independentes de qualquer instrução recebida, analisando a instrução como um fator externo.

Para Vygotsky (1998b), existe uma clara fronteira na teoria de Piaget quando se trata da influência do adulto no desenvolvimento do pensamento da criança. Piaget, citado por Vygotsky (1998b), define os esforços mentais das crianças como espontâneos, quando desenvolvido por seu próprio esforço, e não-espontâneo, quando influenciado por um adulto. Vygotsky (1998b) ressalta que, apesar de admitir a necessidade de maior investigação para o desenvolvimento não-espontâneo, Piaget não encontra a relação nos dois conceitos no desenvolvimento intelectual da criança.

Na visão de Vygotsky (1998b), o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, sendo também a força que direciona o seu desenvolvimento. Para esse autor, a criança adquire certos conhecimentos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Por exemplo, ao aprender uma operação aritmética ou um conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou conceito está apenas no início. Para Vygotsky (1998b, p.126), “a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral o aprendizado precede o desenvolvimento”.

Vygotsky (1998b) chega a concordar com Piaget no que se refere aos níveis necessários para a criança atingir um determinado desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998b), a formação de conceitos é um ato real e complexo de pensamento e só pode ser realizado quando o desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário.

Wood (1996) acredita que Piaget e Vygotsky têm uma mesma concepção entre ação e pensamento, pois, para ambos, o desenvolvimento da criança é construído ativamente. Porém, a capacidade de aprender através da instrução é fundamental no conceito de inteligência humana vigotskiano, já que, para Vygotsky (1962),¹¹ o aprendizado irá guiar o desenvolvimento infantil. Entretanto, para Piaget (1967), tal conceito está relacionado ao ensino e aprendizagem, e não ao desenvolvimento da compreensão, ou seja, uma criança só será capaz de aprender quando possuir as operações mentais necessárias para tal aprendizado.

¹¹ VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. New York: Wiley, 1962; PIAGET, J. *Six Psychological Studies*. London: London University Press, 1967. (citados por Wood, 1996).

Wertsch e Toma (1990) afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento estão atualmente muito ligados ao aspecto social, considerando o contexto social em que os indivíduos se encontram para, então, se compreender a função mental. Dessa forma, não se restringe mais o foco no indivíduo, pois a cognição e outros processos mentais não são mais estudados isoladamente.

Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento (Nyikos e Hashimoto, 1997, p.509). Porém, o tratamento dado à linguagem e sua influência no pensamento diferem radicalmente (Wood, 1996), como veremos a seguir.

Para Piaget (1993), os monólogos infantis¹² refletem a natureza egocêntrica do pensamento infantil e o discurso verdadeiro só é possível após o desenvolvimento das operações lógicas, ou seja, a linguagem passa a ser racional e social. De acordo com Piaget (1993), a fala egocêntrica desaparece por volta dos sete anos, já que a criança passa a ter consciência de que precisa tornar acessível o que diz (Wood, 1996; Duarte, 2001).

Por outro lado, para Vygotsky (1998b), a fala infantil não é pessoal e egocêntrica, mas sim social e comunicativa em sua origem e intenção.¹³ O autor oferece outra interpretação para os monólogos infantis de Piaget. Segundo ele, esses monólogos são um estágio de transição entre a função reguladora e a função

comunicativa, sendo considerados como uma ferramenta do pensamento. Em outras palavras, a criança que fala sozinha está *regulando* e planejando suas atividades, o que Vygotsky denominou de pensamento verbal (Wood, 1996).

De acordo com Vygotsky (1998b), a fala egocêntrica não desaparece ou se atrofia, mas sim é internalizada para formar a fala interior¹⁴ e o pensamento verbal. Wood (1996) afirma que, sempre que a criança é colocada em dificuldade ou encontra alguma frustração, encontram-se indícios de fala egocêntrica. Desse modo, a fala egocêntrica é considerada como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das atividades humanas, que não desaparece, mas se torna fala interior ou privada¹⁵ (Frawley e Lantolf, 1985, Wells, 1998; Sirgado, 2000, Duarte, 2001).

¹² Piaget define o monólogo como a “fala [da criança] para si mesma, como se pensasse em voz alta. Não se dirige a ninguém” (Piaget, 1993, p. 7).

¹³ Vygotsky realizou tarefas semelhantes a de Piaget, acrescentando obstáculos e dificuldades e concluiu que a fala egocêntrica aparece como uma etapa na interiorização da linguagem social. (Vygotsky, 1998b, Duarte, 2001).

¹⁴ Vygotsky (1998b, p.22) define a fala interior do adulto como uma representação do “pensar para si próprio.”

¹⁵ A diferença entre a fala interior e a fala privada é que esta é verbalizada (Figueiredo, 2001).

Donato (1996) analisa o discurso privado como uma tentativa do indivíduo de ganhar auto-regulação¹⁶ durante a solução de tarefas, podendo aparecer até mesmo no discurso adulto freqüentemente como resultado de estresse que pode acompanhar a realização de certas tarefas de grande dificuldade. Smith,¹⁷ citado por Donato (1996), examina uma classe de estudantes intermediários e afirma que a fala privada não só é percebida no discurso do estudante de L2, mas, é também produzida pelo próprio professor, quando se depara com algo inesperado ou de difícil solução.

Wertsch e Cole (1996) ressaltam que a principal diferença entre a teoria piagetiana e vigotskiana está na importância dos aspectos culturais, principalmente no papel da mediação no desenvolvimento da mente. Para esses autores, Piaget não nega o papel do fator social na construção de conhecimento. Mas é Vygotsky que enfatiza que os processos inter-mental (social) e intra-mental (individual) são necessariamente mediados por artefatos culturais. Wertsch e Cole (1996) ressaltam, ainda, que há muito que se aprender sobre Piaget e Vygotsky e que uma teoria termina por complementar a outra, não vendo as duas teorias como conflitantes, mas sim diferentes.

As diferenças e semelhanças entre as teorias de Piaget e Vygotsky podem ser mais bem visualizadas no quadro seguinte:

Quadro 1.2: Piaget x Vygotsky

| Piaget | Vygotsky |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordagem biológica e natural. ▪ Desenvolvimento cognitivo ⇒ do individual para o social. ▪ Dimensão cognitiva do desenvolvimento e da aprendizagem. ▪ O desenvolvimento ocorre através da interação entre o objeto físico e o sujeito para a construção do conhecimento. ▪ O desenvolvimento precede a aprendizagem. ▪ Discurso egocêntrico desaparece por meio da socialização. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordagem sócio-histórica. ▪ Desenvolvimento cognitivo ⇒ do social para o individual. ▪ Dimensão social e afetiva do desenvolvimento e da aprendizagem. ▪ Analisa o desenvolvimento através da interação entre o sujeito e o objeto social. ▪ A aprendizagem leva ao desenvolvimento. ▪ Discurso egocêntrico se torna fala interior, que pode ser tornar fala privada. |

(fonte: autora desta dissertação)

¹⁶ Frawley e Lantolf (1985) afirmam que, segundo a teoria vigotskiana, a criança, como já vimos anteriormente, precisa de alguém mais capaz para completar determinada tarefa (regulação pelo outro). Porém, a criança irá assumindo maiores responsabilidades de suas funções estratégicas até auto-regular-se, ou seja, até ser capaz de realizar certas tarefas sozinho.

¹⁷ Smith é também aluno de Donato no referido curso de pós-graduação.

A seguir, iremos expor conceitos necessários para a compreensão da interação na sala de aula de L2.

1.2 A interação em sala de aula

Nesta seção, iremos analisar alguns conceitos necessários ao nosso estudo. Primeiramente, trataremos do *input e output*, passando, a seguir, para a importância da interação. Posteriormente, iremos analisar a competição e a cooperação na sala de aula de L2 para crianças. Ainda, nesta seção, analisaremos a motivação e o uso da língua materna no contexto da sala de aula de L2 para crianças.

1.2.1 *Input e output*

Krashen (1985) ressalta a importância do *input*¹⁸ em uma das hipóteses de sua teoria referente à aquisição e à aprendizagem de segunda língua (Duley, Burt e Krashen, 1982; Krashen, 1985; Krashen, 1987; Krashen 1988; Gass, 1997). Krashen (1987) afirma que a aquisição de segunda língua é um processo subconsciente, quase idêntico à forma como a criança adquire sua língua materna. Por outro lado, a aprendizagem de segunda língua é um processo consciente em que se aprende de forma explícita. Para Krashen (1985), os alunos se encontram em um estágio “i” e só irão passar para outro estágio quando compreenderem um *input* que esteja um pouco acima de seu conhecimento, ou seja, *i+1*.

Para Ellis (1985), existem duas formas de o professor tornar o *input* compreensível: adaptar o *input* ao nível de compreensão dos alunos ou fazer com que os alunos utilizem estratégias de comunicação.¹⁹ Para esse autor, é o *input* que controla o que será processado pelo aluno e é também o *input* que favorecerá a construção de novos padrões sintáticos.

¹⁸ *Input*: Língua que o aprendiz recebe ou escuta e através da qual ele pode aprender. A língua que o aprendiz produz, por analogia, é chamada de *output*. (Richards, Platt e Platt, 1992).

¹⁹ “Estratégias de comunicação: uma forma usada para expressar significado em L2 ou LE, por um aprendiz que tenha um comando limitado da língua. Tentando se comunicar, o aprendiz poderá inventar palavras ou estruturas, pela falta de conhecimento de gramática ou vocabulário” (Richard, Plat e Plat, 1992, p. 64 e 65). Figueredo (2002) analisou, em um estudo com aprendizes de inglês, as estratégias de comunicação como sendo mecanismos verbais e não-verbais utilizados pelo aprendiz para manipular seu sistema lingüístico e superar possíveis rupturas na comunicação.

A noção de *i+1* de Krashen (1985, 1987) é associada à noção de Vygotsky da ZDP (Figueira, 2002) considerando *i* o que Vygotsky chamou de desenvolvimento real, e *i+1* o que seria a zona de desenvolvimento proximal. Porém, Figueiredo (2001, p.63) ressalta que, para Krashen, as questões de interação e do *output* estão em segundo plano, sendo apenas ressaltado o papel do *input*, ao passo que, para Vygotsky, “ela é a chave do desenvolvimento cognitivo”. Krashen (1985) afirma que a produção da L2, ou seja, o *output*, é o resultado e não a causa da aquisição.

Comumente se assume que o *output* seja apenas a indicação de que a aquisição tenha ocorrido (Krashen, 1985; 1987). Mas, o que se comprova é que a produção faz com que o aprendiz tenha maior atenção para a forma como a mensagem é expressa (Izumi e Bigelow, 2000). Larsen-Freeman (1985) relata que a importância do *input* só apareceu na década de 70 e que atualmente se observa à importância da análise do *output* também, sendo ambos parte do “quebra-cabeça” que é a aprendizagem de línguas.

A importância do *output* é observada por Gass e Selinker (1994) e Gass (1997) como uma oportunidade para os alunos mostrarem o que sabem de forma produtiva. Para esses autores o *output* oferece ao aluno várias funções importantes na aprendizagem de língua: 1) testar hipóteses; 2) receber *feedback* das hipóteses testadas; 3) desenvolver uma produção automática; e 4) forçar uma mudança do processo mais lexical e semântico para um mais sintático. Gass e Selinker (1994) afirmam, ainda, que as crianças têm o *input* facilitado pelos adultos para o aprendizado de língua, já que os adultos fazem modificações naturais para promover dados sobre a língua, quando se dirigem às crianças.

Ellis e He (1999, p.299) afirmam que não devemos falar de *input* e *output* separadamente. Precisamos considerar a importância da interação como “a matriz onde a aprendizagem é construída socialmente”. Esses autores afirmam que a interação promove oportunidades para negociação de novo vocabulário e que termina por criar condições para o aparecimento de vocabulário acidental, que poderá ser adquirido. Esses autores acreditam que não podemos afirmar que o *input* modificado ou o *output* modificado teriam valores diferentes no ensino de línguas, já que tanto o *input* quanto o *output* são cruciais na interação. Sendo assim, o que se percebe é que a interação parece promover maior aquisição do que atividades em que o professor restringe a linguagem.

Segundo Moon (2000, p.53),

[a] maioria dos livros de ensino de inglês para criança indicam aos professores o uso de atividades de grupo ou de pares, pois estas promovem maior oportunidade de input e de output, possibilitando a prática dos alunos e um maior envolvimento na aprendizagem da língua. A criança é sociável por natureza, então atividades de pares e de grupos só irão usufruir dessa tendência natural.

Larsen-Freeman (1985) observa que nem todo o *input* recebido se transforma em *output*. Para Allwright e Bailey (1991), a noção de *input* compreensível nos remete à idéia de que nem toda a L2 a que os alunos estão expostos será compreendida. Portanto devemos não só analisar o *input*, mas também o *intake*.²⁰

Não podemos medir o *input* compreensível para saber o que realmente promove o desenvolvimento da linguagem; uma possibilidade poder ser a de que o esforço que o aluno faz para a compreensão do *input* promova o aprendizado de fato. Como esse esforço é feito interagindo-se frente a frente, conclui-se que o que leva ao aprendizado é realmente a interação (Allwright e Bailey, 1991). Ressalta-se novamente a importância da interação na sala de aula de ensino de línguas.

Pica (1987) analisou a interação dos alunos ao participarem de duas atividades que geravam oportunidades de reestruturação para que houvesse compreensão mútua. Foram observadas seis turmas, com seis professores nativos, e notou-se que, com a participação do professor, houve menos interação. Essa autora acredita que tal fato ocorreu, pois o professor, normalmente, entra na sala de aula com uma determinada expectativa do que os alunos irão falar, evitando-se, assim, a necessidade de reestruturação da linguagem para compreensão mútua. Para essa autora, as pesquisas comprovam que aprendemos uma L2 não através de memorização de regras e estruturas, mas pela internalização dessas regras através de *input* e *output* compreensíveis em um contexto de interação social, como abordaremos no próximo item.

1.2.2 A importância da interação

A linguagem é o principal instrumento de mediação disponível para os indivíduos que se encontram em interação social (Vygotsky, 1998a). Considerando a aproximação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem nas relações sociais, a

²⁰ Gass e Selinker (1994) definem *input* como toda informação lingüística a que os alunos são expostos, que pode ou não ser internalizada. *Intake*, por sua vez, refere-se à informação que foi internalizada. A noção de *intake* foi cunhada por Corder (1967), citado por Gass e Selinker (1994).

aprendizagem é, então, uma forma de socialização e não apenas o processamento de *input* levado ao cérebro isoladamente (Donato, 1996).

A teoria vigotskiana já ressaltava a importância da interação no desenvolvimento cognitivo da criança, mostrando a relação entre a interação social e o desenvolvimento infantil (Gass, Makey e Pica, 1998; Figueiredo, 2001). Scarcella e Oxford (1992) afirmam que a interação é o contexto imediato onde a linguagem se desenvolve.

Para Tsui (1995), no que concerne às salas de aula de línguas, seja língua materna ou segunda língua, a interação ainda é mais importante, visto que a língua é tanto o objeto da aprendizagem como o meio para essa aprendizagem.

De acordo com Pica (1987) e Bloor (1995), é importante que o professor crie oportunidades na sala de aula em que o aluno use a L2 em mensagens autênticas,²¹ ou seja, a L2 empregada com a finalidade da comunicação verdadeira favorecendo interações significativas.²² Bloor (1995) resalta a importância de os alunos interagirem não só durante as atividades planejadas, mas também fora dos eventos pedagógicos.

Segundo Bloor (1995), a interação informal deve ocorrer, já que os alunos adquirem uma L2 quando sua atenção não está focada nela, aproveitando-se a tendência natural da criança de interagir mediante sua curiosidade. Para Young (1983), a condição primordial para a aquisição de língua é a interação significativa na L2. Esse autor afirma que as crianças dependem mais da linguagem que adquiriram e se concentram mais no significado que na forma, ou seja, elas praticamente não utilizam as regras conscientemente quando produzem a L2.

Bloor (1995) acredita, ainda, que a interação informal ocorre de forma natural quando o professor é nativo, já que sua língua materna é usada em sala de aula. Porém, o professor bilíngüe, segundo esse autor, pode ser ainda mais eficiente, já que as crianças poderão vê-lo como modelo, ou seja, uma pessoa capaz de usar a L1²³ e a L2. O professor deve se estabelecer como falante da L2, usando a língua para comunicação através de interações incidentais, sempre envolvendo as crianças em situações contextualizadas.

²¹ Rivers (1987) define mensagem autêntica como as mensagens que tenham informações de interesse para o falante e o ouvinte, usada em uma situação que seja importante para ambos.

²² Para Larsen-Freeman e Long (1991), na sala de aula o ambiente é organizado de acordo com a apresentação de regras e um tempo determinado para uma seqüência restrita; já em um ambiente natural, não existe articulação formal das regras e a ênfase é somente na comunicação.

²³ Stern (1997) define L1 como a primeira língua, língua nativa ou língua materna. Iremos utilizar os termos *língua materna* e *L1* intercambiavelmente.

Para esse autor, a interação entre crianças aprendizes de L2 e o professor pode ser variada. Às vezes, o professor fala com a criança em L2 e ela permanece calada. Outras vezes, ela responde em L1, ou ela pode ainda imitar o professor. Todas são reações naturais no processo de aprendizagem de uma L2. Bloor (1995) também sugere que a interação não deve ocorrer somente entre professor e aluno. Para esse autor, a interação entre alunos também deve ser privilegiada. A prática educacional, desse modo, precisa ser modificada, dando-se maior ênfase à interação entre o professor e a criança e mesmo entre as crianças entre si. A interação precisa também ser significativa, de modo que todos tenham participação ativa (Jennings e Di, 1996).

Para Tudge (1990), a interação com um colega mais competente demonstra bons resultados para propiciar o desenvolvimento cognitivo, já que o professor ou colega mais competente irá colocar o aprendiz à frente do desenvolvimento da criança, o que nos leva novamente ao encontro da teoria vigotskiana.

Segundo Bloor (1995), a interação auxilia no desenvolvimento da linguagem, além de auxiliar para um aprendizado cooperativo. Esse autor ressalta, porém, que, quando as crianças estão muito motivadas e envolvidas em determinada atividade, é natural o uso da L1. A L2 ocorrerá no uso de expressões e frases prontas, embutidas em uma conversação em L1.

Pica (1987, 1994) afirma que o discurso da sala de aula não é, muitas vezes, orientado para a compreensão mútua, sendo normalmente um discurso de via-única. Segundo Seedhouse (1996), o discurso fora da sala de aula não é normalmente orientado por alocações de turno,²⁴ ao passo que a alocação de turnos na sala de aula tem um padrão rígido.

De acordo com Pica (1987), são poucas as oportunidades para modificações e reestruturações²⁵ na sala de aula de L2, já que, ao planejar sua aula, o professor já sabe os itens lingüísticos que espera do aluno, faltando a necessidade de compreensão mútua. O professor normalmente é familiarizado com a L1 dos alunos e compreende o que o aluno quer dizer, mesmo ao aparecerem traços da L1 na interlíngua²⁶ do aluno. Ou seja,

²⁴ Turno é definido por Crystal, (1999, p.347) como “uma única contribuição de um participante em uma conversação,” sendo a alocação de turno “um aspecto de coordenação e regulado por regras da interação conversacional”.

²⁵ Modificações e reestruturações ocorrem quando o aprendiz e seu interlocutor observam a necessidade de compreensão, sendo uma relação social onde é clara a diferença de conhecimento lingüístico entre os dois falantes (Pica, 1987).

²⁶ Selinker (1972) define a *interlíngua* como um sistema lingüístico separado, baseado nas tentativas do aprendiz em produzir a L2. É um *continuum*, cujos dois pólos são a L1 e a L2, que retrata a competência transicional do aprendiz.

a interação que ocorre na sala de aula pouco se assemelha à interação que ocorre durante a aquisição da L1, já que a sala de aula destina-se a assistir o processo de aprendizagem de línguas.

Muitos estudos mostram que as modificações interacionais que ocorrem através de negociações²⁷ têm um efeito positivo na produção do aprendiz (Lightbown e Spada, 1993; Gass, 1997; Gass, Makey e Pica, 1998). Gass, Makey e Pica (1998) argumentam que a interação não deve ser vista como a causa da aprendizagem, porém é ela que contextualiza a cena para que a aprendizagem ocorra. Alertam ainda que precisamos de maiores estudos para compreender a relação entre *input* e a interação na sala de aula de L2.

Gass e Selinker (1994) enfatizam a importância da negociação para a aquisição de língua, visto que é a conversação interacional (negociações) que torna o *input* compreensível, e o *output* compreensível facilita o movimento do processo semântico para o sintático. A negociação envolve atenção e envolvimento para que ocorra uma comunicação de sucesso.

Gass e Selinker (1994) ressaltam, ainda, que a compreensão não significa a aquisição de uma determinada língua. A compreensão é um evento singular, ao passo que a aquisição é um evento permanente.

Allwright (1984) afirma que não devemos pensar em interação como um método de ensino que podemos ou não usar em sala. O autor considera a interação como uma questão *sine qua non* na pedagogia de sala de aula.

Atividades interativas, desenvolvidas em sala de aula, podem provocar colaboração e competições, como veremos a seguir.

1.2.3 Cooperação x competição

Para Scarcella e Oxford (1992, p. 60), a comunicação depende da cooperação. Jacobs e Hall (2002) acreditam que os princípios da aprendizagem cooperativa ocorrem quando o professor utiliza técnicas e ferramentas para encorajar a ajuda mútua em grupos com a participação ativa de todos os membros do grupo.

²⁷ Negociação – quando uma conversa é interrompida por falta de compreensão, há sempre uma compensação através de *um* pedido de ajuda, ou seja, há sempre negociação (Gass e Selinker, 1994).

Ao colocarmos alunos de línguas trabalhando juntos, em grupos, maiores serão as oportunidades para interação. Para Jennings e Di (1996), enquanto as crianças trabalham em grupos, colaborando umas com as outras, elas também adquirem habilidades sociais como ouvir o próximo, contribuir com idéias, dar explicações claras etc.²⁸ Para esses autores, a importância da cooperação foi observada por Vygotsky, transformando o que seria natural na sociedade em uma alternativa de grande valor para o ensino e aprendizagem.

Scott e Ytreberg (1990) também apontam que a cooperação entre as crianças deve ser priorizada. Para esses autores, agrupar as crianças, mesmo que elas não estejam trabalhando juntas, estimula a cooperação, pois a maioria das crianças gosta de ter outras crianças à sua volta, e esse ambiente facilita a interação quando um aluno está pronto para cooperar com o outro. Para La Taille (1992), a relação de cooperação tem seu início natural nas relações entre crianças, observando, assim, a importância de trabalhos de grupo como alternativa pedagógica.

Em sala de aula, podemos observar grupos competitivos, grupos individualistas, além de grupos cooperativos. Em grupos competitivos, somente os melhores alunos recebem prêmios, o que leva os alunos a trabalhar uns contra os outros, causando uma interdependência negativa entre os estudantes. Nos grupos individualistas, os alunos trabalham sozinhos. Por outro lado, nos grupos cooperativos, observa-se uma interdependência positiva entre os alunos, pois todos se ajudam na realização de uma tarefa (Dörnyei, 1997).

Donato (1994) afirma que o conceito de *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976) nos mostra a importância do trabalho colaborativo entre aprendizes de línguas. Para esse autor, os estudantes são capazes de colaborar com seus colegas durante a interação em L2, criando *scaffolding* uns para os outros. O autor acrescenta que os conhecimentos adquiridos através da colaboração não serão usados apenas pelo indivíduo que inicialmente pediu ajuda, mas sim por todos do grupo.

La Taille (1992) ressalta a dicotomia piagetiana da coação e da cooperação. Para o autor, a coação social é a relação entre dois indivíduos no qual um tem autoridade e/ou prestígio sobre o outro. A relação professor-aluno seria, para o autor, uma relação de coação. Por outro lado, a relação de cooperação se dá quando existe a coordenação das operações de dois indivíduos, não existindo assimetria, mas sim troca

²⁸ Dörnyei (1997) concorda com a importância das habilidades sociais na aprendizagem colaborativa, acrescentando, porém, que tais habilidades, às vezes, precisam ser ensinadas.

de pontos de vista. A cooperação é, portanto, um “tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização” (La Taille, 1992, p.20).

Tudge (1990) analisa a possibilidade de regressão caso uma criança esteja trabalhando com outra menos competente. Segundo o autor, quando um adulto assiste uma criança a percorrer sua ZDP, há desenvolvimento. Porém, se o par mais competente for outra criança, neste caso havendo cooperação e não coação, o colega pode não aceitar a idéia do outro. Em seu estudo, Tudge (1990) comprovou que o aluno menos habilidoso progrediu, enquanto o parceiro mais competente regrediu.

Para esse autor, uma criança pode ser colocada com a outra para trabalhar, mas caso a criança mais competente não tenha confiança, ela pode não ajudar o par menos competente. Ou seja, crianças podem regredir quando confrontadas com pares menos competentes, principalmente quando não estão confiantes de seu ponto de vista, sendo então de vital importância que se ofereça um *feedback*.²⁹

Por outro lado, Kahan (1995) ressalta que, na sala de aula de crianças, muitas atividades envolvem a competição, e essas atividades que envolvem desafios, competência e determinação podem aumentar a motivação do aluno. Porém, devemos nos lembrar de que, em toda competição, há um ganhador e um perdedor (Nakanishi 2002). Os alunos são motivados quando conseguem bons resultados e não quando fracassam. Evitar prêmios pode ser sempre uma boa técnica para não se enfatizar a competição (Scarcella e Oxford 1992; House, 1997). Kahan (1995) ressalta a possibilidade de se usarem grupos, reduzindo a pressão individual da competição e criando oportunidades para a cooperação no grupo.

A competição pode, também, colocar um aluno contra o outro e eliminar a cooperação no grupo. Segundo Vale e Feunteun (1995), uma atmosfera onde o grupo dá suporte ao indivíduo é de extrema importância para que as crianças aprendam com maior facilidade, pois, em um grupo coeso, as crianças terão segurança para arriscar e experimentar a nova língua. Ao ganharem confiança e ao se relacionarem bem com o professor, as crianças perderão, também, o medo da correção.

Tanto a competição como a colaboração podem tornar os alunos motivados a aprender, como veremos a seguir.

²⁹ Richards, Plat e Plat (1992, p.137) definem o *feedback* como “qualquer informação que relate o resultado de um comportamento. Por exemplo, sinais verbais ou faciais que os ouvintes indicam aos falantes demonstrando compreensão do que está sendo dito. No ensino, o *feedback* é visto como quaisquer comentários ou informações, dados pelo professor ou outros alunos, que os aprendizes recebem com relação ao sucesso em uma determinada tarefa.”

1.2.4 Motivação

A motivação é definida por Richards, Platt e Platt (1992) como um dos fatores que determinam o desejo de uma pessoa de fazer alguma coisa. Para Nakanishi (2002), o conceito de motivação para o ensino de línguas vem da psicologia social, sendo o grau de motivação o que determina o esforço que o aluno despense no aprendizado da segunda língua.

Na perspectiva cognitiva, a motivação envolve as razões pelas quais as pessoas decidem agir de uma determinada maneira e quais fatores influenciam suas escolhas. Já no ponto de vista construtivista, encontramos a premissa da individualidade. Nessa perspectiva, cada indivíduo é motivado de forma diferente, ou seja, cada pessoa fará sua ponderação a partir das várias influências, internas e externas, que formarão características pessoais únicas (Williams e Burden, 1997). Esses autores definem a motivação interna, como a motivação gerada a partir de causas internas, como curiosidade, interesse etc. A motivação externa é a influência causada por outra pessoa ou evento, determinando uma decisão consciente para atingir um certo objetivo.

Brown (1993, 1994) distingue dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. Para o autor, a motivação extrínseca é aquela que se dá quando se espera uma recompensa, mesmo que essa recompensa seja apenas um *feedback* positivo. Por outro lado, a motivação intrínseca é aquela em que apenas o sentimento de competência e determinação são suficientes para motivar a pessoa. Brown (1994) ressalva a importância da motivação intrínseca, já que, segundo esse autor, a do tipo extrínseca pode gerar uma certa dependência do aluno à premiação. Brown (1994) revela ainda uma pesquisa³⁰ que comprovou ser a motivação intrínseca mais gratificante que a motivação extrínseca.

De acordo com Kahan (1995), a motivação da criança é maior quando parte de eventos gerados na sala de aula do que quando é originária de fatores externos à sala de aula, como influenciada pelos pais. Para essa autora, as crianças precisam estar motivadas e envolvidas para aprender com eficiência.

Almeida Filho (1993) observa a importância de se avaliar a singularidade dos filtros afetivos, isto é, as atitudes, motivações, bloqueio, grau de identificação ou

³⁰ Nessa pesquisa, dois grupos de adolescentes foram convidados a ensinar a crianças um determinado jogo. A um grupo foi oferecida premiação pelo cumprimento da tarefa, ao outro não. Observou-se, porém, que o grupo que não recebeu premiação cumpriu a tarefa antes e reportou um maior prazer em realizá-la do que o outro grupo que recebeu a premiação (Brown, 1994).

tolerância com a cultura-alvo e a capacidade de risco e níveis de ansiedade não só do aluno, mas, também do professor. Para esse autor, a partir dessas configurações afetivas, poderão surgir motivação ou resistência de âmbitos variados. Para Dalacorte (1999), o aluno chega à sala de aula trazendo suas crenças, valores e sentimentos, o que poderá afetar sua reação ao professor, ao meio e às atividades.

Krashen (1982, 1985) cunhou a noção de filtro afetivo definindo-o como um bloqueio mental que previne que o aprendiz empregue todo o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem. Para esse autor, existe uma gama de variáveis afetivas relacionadas ao sucesso do aprendizado da segunda língua. Segundo Krashen (1982, p.31), “a hipótese do filtro afetivo enlaça a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua, postulando que a aquisição varia de acordo com a força ou nível dos filtros afetivos de cada um”.

São três as variáveis afetivas relacionadas à aquisição de segunda língua ressaltadas por Krashen (1982): o aprendiz deverá ter um alto nível de motivação, principalmente a que chamou de motivação integrativa,³¹ confiança nele próprio e baixa ansiedade. Krashen (1985) observa, ainda, que o filtro afetivo estará mais baixo quando o aprendiz se encontra envolvido na mensagem e esquece que, na realidade, está escutando ou ouvindo uma língua estrangeira.

Em sua pesquisa, Pinto³² (2001) encontrou comprovações de que, na sala de aula tradicional, onde encontramos pouca interação aluno-aluno, a ansiedade do aluno é maior, já que ele será continuamente analisado por uma platéia (o professor) que possui mais conhecimento. Por outro lado, Harmer (1991) afirma que as crianças procuram freqüentemente a aprovação do professor, o que, para eles, é de vital importância, e observa que seria improvável que as crianças tenham qualquer outra forma de motivação. Percebemos, assim, a importância do comportamento e do papel do professor no ensino de língua para crianças (Harmer, 1991; Lied, 2002). É preciso que exista, então, o equilíbrio entre a interação professor-aluno e a interação aluno-aluno na sala de aula infantil, com especial ênfase às atividades em grupos, em que ocorre maior interação aluno-aluno, estimulando-os a trabalhar na ausência do professor.

³¹ Motivação integrativa: termo cunhado por Gardner e Lambert (1972) para definir o desejo do indivíduo de se parecer com os nativos da língua-alvo e de se integrar ao grupo falante dessa língua. Este termo se opõe à motivação instrumental, que os autores definem como o desejo do indivíduo de usar a língua para termos práticos, trabalho, como, por exemplo, ascensão profissional, habilidade de ler textos escritos em outras línguas etc.

³² Pinto (2001) analisou a motivação dos alunos nas aulas de inglês em uma escola pública de ensino médio em Contagem-MG.

Figueira (2002) também ressalta ser relevante trabalharem os fatores afetivos na sala de aula de inglês para crianças, já que, no processo de ensino-aprendizagem, uma baixa auto-estima³³ dos alunos pode impedir a motivação ou até mesmo causar inibição ou aversão à nova língua.

O que percebemos é que vários autores concordam que, quanto mais motivado o aluno estiver para aprender uma língua, maior será seu esforço para este aprendizado, o que poderá derivar em um resultado mais eficaz (Scarcella e Oxford, 1992; Gass e Selinker, 1993; Harmer, 1998; Nakanishi, 2002). Hedge (2000, p. 23) afirma que “a motivação é de importância crucial na sala de aula, independentemente de o aluno já estar motivado ao chegar ou de adquiri-la durante experiências na sala de aula”. Williams e Burden (1997) lembram-nos, ainda, de que não é suficiente apenas uma atividade interessante que só ocasionaria uma motivação temporária. Para esses autores, é importante que a motivação seja sustentada. Sendo assim, pode-se afirmar que motivar não é simplesmente despertar interesse, mas envolve também sustentar esse interesse, necessitando-se de tempo e energia para alcançar um determinado objetivo.

Não podemos afirmar que toda criança será um aprendiz de línguas bem-sucedido, já que, como vimos, vários são os fatores envolvidos para o sucesso na aquisição de uma língua estrangeira. Harmer (1991) afirma que as crianças são naturalmente curiosas e esta curiosidade as motiva a aprender. Para Williams e Burden (1997), a curiosidade é um componente natural dos seres humanos, que querem sempre aprender coisas novas.

Brown (1994) ressalta a dicotomia do equilíbrio e desequilíbrio de Piaget. Para Brown (1994), os seres humanos vêm sempre incoerências e incertezas como formas de desequilíbrio do pensamento. Esse desequilíbrio pode ser visto como uma forma de motivação, já que estamos sempre à procura de situações de desafios. Encontramos o desequilíbrio e procuramos uma forma lógica para obter o equilíbrio novamente. O mesmo autor indica, ainda, que os desafios, porém, devem vir em um nível de incoerência perfeito, a que Krashen (1985) chamou de *i+1*, para que haja a possibilidade de encontrarmos uma resolução, ou seja, encontrarmos o equilíbrio. O professor, assim, configura-se como um mediador para a obtenção de tal equilíbrio.

Na pesquisa de Wood, Bruner e Ross (1976), em que as crianças tinham de fazer uma construção piramidal com blocos de madeira, evidenciou-se o papel da

³³ A auto-estima é definida por Brown (1994) como a confiança de um aprendiz em sua habilidade de cumprir determinada tarefa.

assistente ao lidar com as crianças, já que, para esses autores, ela pode criar uma atmosfera encorajadora ou não. Para esses autores, a assistente da referida pesquisa

trouxe para a tarefa uma abordagem suave, compreensiva para as crianças. Ela não os elogiou diretamente por suas construções ou pela a atenção deles à tarefa, porém criou uma atmosfera de aprovação em que as crianças pareciam ansiosas para completar suas construções (Wood, Bruner e Ross, p.92).

Podemos aqui observar a semelhança do papel da assistente nessa pesquisa que lidava com crianças de 3 a 5 anos com o papel do professor na sala de aula de crianças. Podemos considerar o professor como um assistente, ou seja, como a pessoa que oferece o *scaffolding*, a motivação, o *feedback*, ambiente favorável, necessários para as crianças desenvolverem determinadas tarefas. Moon (2000) observa que as crianças são muito influenciadas pelo sentimento que têm pelo professor, o método de ensino e o ambiente de aprendizagem.

O que podemos observar é que, quanto mais motivada e envolvida a criança estiver em uma sala de aula de língua estrangeira, maiores oportunidades ela terá de ser bem-sucedida em seu processo de aprendizagem. Scarcella e Oxford (1992) salientam a importância da motivação na aprendizagem de línguas, salientando a necessidade do uso de atividades instrutivas e de materiais extras estimulantes e interessantes para os estudantes. Williams e Burden (1997) afirmam, ainda, que, quanto maior o envolvimento do indivíduo na realização de uma atividade, maior será sua motivação inicial e ainda maior será a probabilidade de essa pessoa sustentar sua motivação para o sucesso de tal atividade.

Vale e Feunteun (1995) assinalam que o ensino de língua estrangeira não deve vir em primeiro plano. A prioridade dos professores de língua deve ser a motivação, confiança e interesse do aluno, pois, assim, ele aprenderá com maior eficácia. É sempre de extrema importância que sejam propostas atividades de integração de grupo, de forma que se tenha um suporte para a aprendizagem, lembrando que essas atividades precisam de constante apoio. Sentar próximos, por exemplo, estimula a confiança do grupo, visto que, dessa forma, os alunos terão a oportunidade de interagir e ajudar uns aos outros.

O que se sabe é que as crianças aprendem melhor quando estão motivadas e envolvidas em seu trabalho. Elas se motivam quando são donas de seus trabalhos e têm a oportunidade de experimentar por elas mesmas (Vale e Feunteun, 1995), interagindo com o mundo à sua volta (Piaget, 1999).

Em salas de línguas estrangeiras, a interação, às vezes, pode ocorrer na L1, como veremos a seguir.

1.2.5 O uso de L1 na sala de aula

Atkinson (1987) ressalta que não podemos considerar nosso aluno como uma *tabula rasa*³⁴ e simplesmente descartar seu conhecimento da língua materna. Precisamos explorar mais o valor da L1 na aprendizagem da L2, já que ainda existem poucos estudos sobre este tema (Atkinson, 1987; Wells, 1998).

Wells (1998) observa que os alunos de segunda língua já possuem um certo conhecimento de mundo (Piaget, 1999), incluindo as interações linguísticas, visto que já as fazem em sua primeira língua.

Atkinson (1987) e Harbord (1992) acreditam que há uma associação entre o uso de L1 na sala de aula e o método da gramática e tradução³⁵ ou, ainda, a continuação das crenças do método direto.³⁶ Dulay, Burt e Krashen (1982) ressaltam que, apesar de a L1 ter sido considerada vilã por muito tempo, existem dados atualmente que comprovam o valor da L1 na aquisição de L2, não sendo a língua materna vista como uma interferência na aprendizagem da segunda língua.

De acordo com Atkinson (1987), o treinamento de professores sempre visava ao ensino em salas multilingües (como, por exemplo, na Inglaterra e nos Estados Unidos), onde se dava pouco valor à L1, já que, nesse contexto, alunos e professores tinham sempre L1 diferentes. Porém, Harbord (1992) nota que essa não é a realidade em outros países, onde o professor possui a mesma L1 dos alunos e a idéia de evitar o seu uso na sala de aula decorre do fato de esse professor se sentir culpado por não conseguir conduzir as aulas inteiramente em L2.

Para Atkinson (1987), as técnicas de tradução fazem parte das estratégias de aprendizagem, constatando ser essa estratégia uma das preferidas dos aprendizes, portanto não devendo ser desestimulada. Outro ponto importante é que, por meio da L1, os alunos têm a oportunidade de dizer o que realmente querem. Todavia, Atkinson (1987) assinala a importância de estimulá-los a encontrar uma forma de dizer o que querem em L2.

³⁴ Esse conceito é encontrado no *behaviorismo*, que considera a criança como uma *tabula rasa* pronta a receber conhecimento, incluído a linguagem (Pires, 2001). Lightbown e Spada (1993) afirmam que, na abordagem behaviorista, quanto mais língua a criança escutar e quanto mais reforço ela tiver dessa língua, maior será seu sucesso no aprendizado de línguas.

³⁵ O método enfatiza o ensino de segunda língua pela gramática, sendo a principal técnica a tradução (Stern, 1997).

³⁶ Essa abordagem se opunha ao método anterior, gramática e tradução, e se caracterizava pela erradicação da L1 e da técnica da tradução na sala de aula de L2 (Stern, 1997).

Harbord (1992) acredita que apenas os níveis iniciante e pré-intermediário irão, mesmo que de forma inconsciente, tentar adequar a estrutura e o léxico da L2 com seu correlato mais próximo em sua L1. Portanto, não devemos trabalhar na contra-mão de uma tendência natural. Atkinson (1987) acredita, que em níveis iniciantes, deva existir 5% de L1 contra 95% de L2 na sala de aula. Em sua visão, a L1 trará maiores benefícios, já que permitirá aos alunos expressarem idéias que não seriam capazes usando a L2.

Brooks e Donato (1994) observam que o uso da L1 em interações da L2 é um processo psicolinguístico natural, que facilita a produção da L2, permitindo que a interação não seja quebrada. Para esses autores, é o pensamento verbal que faz a mediação entre a L1 e a L2, sendo essa mediação necessária e natural. Eles ressaltam, ainda, que a L1 será utilizada principalmente em tarefas com as quais o aprendiz não está familiarizado.

Outra vantagem do uso da L1 na sala de aula é o fator tempo, já que este pode ser economizado para atingir um determinado objetivo (Atkinson, 1987). Moon (2001) reitera que o fator tempo deve ser considerado no ensino de inglês para crianças, já que elas podem ficar ansiosas e até mesmo perderem o interesse ou a concentração se determinada explicação durar muito tempo.

Harbord (1992) acredita que o uso da língua materna pode não só economizar tempo, mas também promover uma boa relação entre professor e aluno e facilitar a aprendizagem. Esse autor acredita que a L1 dos alunos pode ser eficiente para dar explicações, quando estas parecerem muito complicadas para o nível de competência dos aprendizes. Porém, isso pode ocorrer por falta de treinamento do professor em estratégias de ensino da L2.

Harbord (1992) considera, também, como vantajoso deixar um aluno ajudar o outro, já que isso aumenta a cooperação e a independência em sala de aula. Sendo assim, o uso da L1, para níveis iniciantes, é mais aconselhável que o uso de L2 de forma dissimulada, ou mesmo não usar determinadas atividades para impedir o uso da L1.

O mesmo autor ressalta que os alunos, às vezes, não estão familiarizados com a metodologia trabalhada e isso pode deixá-los desmotivados. Moon (2001) concorda que discutir opiniões ou mesmo fazer reflexões sobre o aprendizado pode ser uma tarefa difícil se realizada na L2, já que a L2 das crianças é ainda limitada.

Atkinson (1987) testou o uso da L1 em algumas atividades em sala de aula, em um contexto de alunos monolíngües. Para esse autor, a L1 pode ser útil em algumas

situações, por exemplo, para fornecimento de pistas, o que faz com que se economize tempo e para dar instruções, já que algumas atividades podem ter instruções muito complicadas e a L1, nesse caso, pode ser usada pelos alunos para demonstrarem sua compreensão acerca da instrução recebida. A L1 também pode ser usada para checar a compreensão de determinada estrutura, encorajando os alunos a desenvolver técnicas de comparação entre a L1 e a L2.

O mesmo autor também acredita que a cooperação entre alunos pode ser outra vantagem da L1 na sala de aula. Ele acredita que comparar exercícios gramaticais pode levar os alunos a tirar dúvidas, quando a apresentação do professor não for esclarecedora. No estudo desenvolvido por Atkinson (1987), a tradução de parágrafo ou sentenças também foi usada, e o autor acredita que essa atividade leva o aluno a um reforço das diferenças estruturais, conceituais e sociolingüísticas entre a L1 e a L2. A tradução de sentenças incoerentes em L2, pelos alunos, também os leva a checar o significado de certas palavras.

Apesar da importância encontrada no uso da L1 na sala de aula, não devemos nos esquecer de que são poucas as oportunidades de as crianças usarem a L2 fora da sala de aula (Mello, 2002), devendo, portanto, ser privilegiado o uso da L2 em classe, pois esse é o local mais provável, se não único, em que os alunos terão a oportunidade de interagir usando a L2.

Há de se ressaltar, também, que dar instruções é uma das oportunidades mais autênticas na comunicação em sala de aula, sendo uma importante fonte para a aquisição de uma nova língua (Harbord, 1992; Donato, 1996). Moon (2000) salienta, ainda, que a língua de instrução para criança tem um padrão simples e a criança poderá adquiri-la rapidamente.

De acordo com Donato (1996), a conversação instrucional³⁷ é uma importante forma de socializar os alunos em um ambiente mais pragmático para facilitar o crescimento e desenvolvimento da nova língua. Segundo esse mesmo autor, a conversação instrucional ocorre na sala de aula em discussões promovidas pelo professor com um determinado objetivo: ativar o conhecimento, dar instrução direta ou promover o uso de itens lingüísticos e expressões por meio de perguntas que possam ajudar o aluno a expandir, elaborar ou resgatar determinada língua.

³⁷ Donato (1996) define conversação instrucional como um instrumento cognitivo que se assemelha ao natural, por exemplo, a mãe assistindo o filho.

Para Atkinson (1987), os alunos devem ser conscientes de suas limitações em relação à L2. Para tanto, os professores devem desenvolver atividades que promovam a paráfrase, circunlocução, simplificação. Essas estratégias são muito utilizadas na aquisição de L1, porém alguns alunos não as usam automaticamente. Oliveira (2000) ressalta que certos artifícios utilizados na escola, como demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais não só para o ensino, mas também para o desenvolvimento do indivíduo, segundo a concepção de Vygotsky.

Por outro lado, Atkinson (1987) e Harbord (1992) também chamam a atenção para que não se use a L1 mais que o necessário, já que isso pode virar um hábito entre os alunos. De acordo com esse autor, os alunos podem achar que não compreenderam determinado enunciado se não obtiverem sua tradução; eles não observam mais a equivalência na forma, a semântica e a pragmática e passam a usar L1 sem necessidade, não percebendo a necessidade crucial do uso de L2 em algumas atividades.

Harbord (1992) afirma que a tradução pode dar ao aluno a impressão de que fazê-la, palavra por palavra, poderá ser uma boa técnica. Para esse autor, o professor deve ensinar aos alunos estratégias para exercitar a tradução funcional, transferindo significado para L2 e, também, deve-se incentivar o uso de técnicas, como a mímica, o apoio visual e o uso do contexto. Esse autor afirma, ainda, que os alunos não só adquirem os itens lingüísticos selecionados pelo professor para serem ensinados, mas também aqueles que o professor utiliza para negociação.

De acordo com Figueiredo (2001), a aprendizagem colaborativa pode favorecer o uso da L1 na sala aula. Porém, esse autor acredita que podemos considerar a L1 como um *scaffolding* que os alunos empregam para facilitar o processo de aprendizagem da L2.

Atkinson (1987) afirma que ignorar a língua materna em uma sala de aula monolíngüe é ensinar sem a máxima eficiência. Para Harbord (1992), a L1 não deve ser usada para facilitar a vida dos professores ou economizar tempo para a realização de outras atividades, mas para causar discussões e especulações, desenvolvendo clareza e flexibilidade de pensamento e aumentando a consciência da interação entre a L1 e a L2, o que pode resultar em mudança de código.

A mudança de código é definida por Grosjean (1982, p. 145) como “a alternância de duas ou mais línguas em um mesmo turno ou conversação.” Crystal (1999, p.60) define mudança de código como “o uso, por um falante, de mais de uma língua, dialeto ou variedade durante uma conversação.”

Grosjean (1982) acredita ser natural para as crianças brincarem com a L1 (fazer rimas, criar palavras...), o que também pode ocorrer entre crianças bilíngües usando a mudança de código entre a L1 e a L2. Mello (1999, p. 95) ressalta ser comum não só a mudança de código, mas também o empréstimo, definindo o empréstimo como o uso de “uma palavra ou expressão fonológica e morfologicamente adaptada à língua que está sendo falada.”

Para Kahan (1995), a mudança de código é uma estratégia de comunicação utilizada pelas crianças em sala de L2, sendo uma indicação do processo de aprendizagem. Mello (2002) ressalta que o termo *mudança de código* é apenas usado para se referir ao uso de duas línguas por bilíngües estáveis. Porém, quando a alternância de línguas resulta da aquisição incompleta da L2, não deve ser considerada uma mudança de código. Como nossos informantes não são membros de uma comunidade bilíngüe, doravante utilizaremos, em nossa pesquisa, o termo *alternância de línguas*.

Na próxima seção, apresentaremos alguns estudos referentes ao ensino de inglês para crianças.

1.3 A sala de aula de língua estrangeira

Esta seção se divide em duas partes. Na primeira, abordamos a metodologia de ensino sugerida por teóricos do ensino de inglês para crianças. Na segunda parte, destacamos as atividades indicadas para o ensino de L2 para crianças.

1.3.1 Metodologia de ensino

Para Vale e Feunteun (1995), toda criança até os nove anos, quando imersa em um ambiente em que se fala uma segunda língua, irá adquirir essa língua normalmente em um período de seis meses. Contudo, essa não é uma realidade no Brasil, onde o ensino de inglês ocorre em sala de aula, como língua estrangeira. Porém, não encontramos bibliografia específica em metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira para crianças. Apenas encontramos livros tratando do assunto para alunos de segunda língua e alguns com exemplos ou comentários enfocando o ensino de inglês

como língua estrangeira. Percebemos, no entanto, que podemos generalizar alguns casos, partindo da metodologia de ensino de segunda língua para adaptarmos à nossa realidade, o que faremos nessa seção.

Ao tratar de teoria de aquisição de segunda língua, Krashen (1985)³⁸ ressalta, como vimos no item 1.2.1, a distinção entre aquisição e aprendizagem, definindo o processo de aquisição como um conhecimento adquirido inconsciente e espontaneamente, ao passo que a segunda língua é aprendida em ambiente formal de forma consciente (Krashen, 1982). Dizemos que a língua materna é adquirida, já que vem da experiência, em situação natural e em um ambiente de muito estímulo, onde as crianças são expostas à língua o tempo todo (House, 1997).

Young (1983) observa que as hipóteses de Krashen (1981)³⁹ estão diretamente ligadas ao ensino de segunda língua para adultos e que, para a criança, o modo de aquisição é mais importante que o modo de aprendizagem. House (1997) concorda com esse autor, ressaltando que, para a criança, a aprendizagem está muito mais ligada à experiência que à memorização de regras ou palavras.

Conforme afirma Brown (1994), as crianças utilizam muito o raciocínio cognitivo e afetivo para interiorizar tanto a primeira quanto a segunda língua. A diferença entre as crianças e os adultos está principalmente no contraste entre a espontaneidade da criança, que possui uma atenção periférica para aquisição de estruturas da língua, enquanto o adulto denota uma atenção especial, consciente, para essas estruturas.

As crianças adquirem uma língua escutando, falando, lendo e, então, escrevendo. Este processo deve ser respeitado em uma aula de língua estrangeira, já que ele permite que a criança experimente a língua antes de reproduzi-la oralmente e experimente ainda mais antes de reproduzi-la na forma escrita (House, 1997). Dessa forma, estaremos nos aproximando, ainda que artificialmente, do modo como uma criança adquire uma língua.

Deve-se sempre lembrar que a criança tem um período curto de atenção. Wood (1996, p.97) afirma que

o tempo de concentração das crianças aumenta com a idade. (...) A capacidade de persistir na tarefa e ignorar as distrações é, na verdade, um sinal de estrutura do intelecto da criança, e as mudanças no tempo de concentração têm relação com o desenvolvimento intelectual.

³⁸ Krashen discute cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua. 1- Aquisição x Aprendizagem; 2- a hipótese da ordem natural; 3- a hipótese do monitor; 4- a hipótese do Input e 5- a hipótese do filtro afetivo. Sobre as hipóteses de Krashen ver: Dulay, Burt, Krashen, 1982; Ellis, 1985; Krashen, 1985; Krashen, 1988; Krashen, 1995.

³⁹ KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. (citado por Young, 1983).

Brewster (1995) concorda com esse autor e ressalta que, para prevenir a falta de atenção típica das crianças, a aula deverá ser dividida em uma série de atividades com duração entre cinco a dez minutos. Porém, a introdução de novos itens lingüísticos deverá ser limitada, necessitando-se praticar um mesmo item de várias formas diferentes.

A importância da variação na sala de aula é também ressaltada por Vale e Feunteun (1995), o que significa dizer que o conteúdo deverá ser introduzido de várias formas e em várias atividades durante uma aula. Para Scott e Ytreberg (1990), é a variedade de atividades, ritmo e organização que fazem a aula mais dinâmica, prevenindo o problema da falta de concentração. Esses autores chamam a atenção para o fato de as crianças, mesmo mais velhas (10 anos) e, já com maior poder de concentração, também se beneficiarem da variedade.

Apesar da necessidade de variação dentro de uma aula, a rotina num curso é também muito importante para as crianças. Elas gostam e se beneficiam do fato de saberem as regras e de estarem familiarizadas com a situação, ou seja, deve haver sempre um equilíbrio entre a variação das atividades e a manutenção de uma rotina. É sempre indicado que se repitam livros de estórias, rimas, músicas⁴⁰ etc. O conteúdo não precisa ser visto como a principal razão do uso da música ou da rima (Vale e Feunteun, 1995). Brown (1994) acredita na importância da repetição em sala de aula de criança, desde que não se repita a ponto de exaurir os alunos.

Para Brumfit (1995), a metodologia de ensino de inglês para criança é de extrema importância, e o professor deverá ser competente nessa área para ministrar aulas. Brown (1994) afirma que ensinar uma segunda língua para crianças em idade escolar não é simplesmente fixar um tema e deixar as crianças livres imaginando ser esta uma tarefa autêntica na sala de aula. Ensinar as crianças uma nova língua requer habilidades específicas e intuições que diferem das que usaríamos para o ensino com adultos.

Como vimos, em uma perspectiva sociointeracionista, o professor é o motivador, coordenador e organizador. Ele é amigo e orientador. Essas habilidades estão relacionadas à compreensão do desenvolvimento e necessidades das crianças e não apenas ao conhecimento da metodologia de ensino de língua (Scott e Ytreberg 1990). No ensino de línguas para crianças, o desenvolvimento cognitivo do aluno é o fator principal. A aquisição da língua é parte de um aprendizado e não um produto final (Vale e Feunteun, 1995).

⁴⁰ Devemos nos lembrar de que a música deve ser dada pelo prazer de cantar. Valorizar a letra como se a música fosse um exercício de repetição, só deixa o aluno desmotivado (Vale e Feunteun, 1995).

Deve-se ter em mente que uma criança aprende uma língua quando se sente segura. É também papel do professor ter segurança no que está fazendo para passar essa segurança para os alunos. Só assim eles se tornam independentes e podem se aventurar no processo de aprendizagem de uma nova língua (Scott e Ytreberg, 1990).

As crianças ainda estão desenvolvendo o corpo, a mente e até mesmo sua língua materna. O papel do professor é alcançar formas de auxiliar no desenvolvimento da criança, interagindo com ela. Ele deve criar um ambiente confortável em sala de aula, onde a criança possa explorar sua compreensão e experimentar a nova língua sem temer estar errada (Moon, 2000). As crianças precisam de assistência para conseguir desenvolver as atividades sozinhas com sucesso. Ajustar a L2 ao nível dos alunos e usar gestos e materiais visuais são algumas formas de dar o suporte necessário aos alunos, ou seja, formas de promover *scaffoldings* (Wood, Bruner e Ross, 1976).

Moon (2000) afirma que as crianças possuem uma curiosidade natural, são muito ativas e estão sempre explorando seu ambiente através de atividades físicas, para estabelecer sua compreensão de mundo. Brumfit (1995) observa que as crianças precisam tanto de movimentos físicos quanto de atividades que estimulem seu raciocínio. Para esse autor, as atividades físicas e de raciocínio devem ocorrer concomitantemente.

No próximo item, trataremos de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula de inglês para crianças.

1.3.2 A interação e as atividades no ensino de inglês para crianças

Existe uma crença de que crianças aprendem melhor através da brincadeira, o que pode induzir o professor a trabalhar somente com atividades lúdicas. Devemos ser mais cuidadosos, pois pode haver algumas ciladas. Não é só porque as crianças se envolvem em determinadas brincadeiras que está ocorrendo aprendizagem (Rixon, 1995).

Crianças gostam de jogar por diversão. Porém, os professores precisam de uma razão mais convincente, isto é, de uma justificativa pedagógica para o uso de jogos em sala de aula (Richard-Amato, 1988; Kahan, 1995; Elichirigoity, 1999). É preciso correlacionar o jogo com o currículo e observar quais os jogos irão beneficiar a aprendizagem de língua.

Para Kahan (1995), as crianças acreditam que vale a pena aprender uma

determinada língua para jogar um bom jogo, o que gera entusiasmo, envolvimento e motivação. Richard-Amato (1988) afirma que música, atividades dramáticas e histórias também podem motivar o aluno, além de reduzir a ansiedade. Rixon (1995) e Moon (2000) observam que os alunos são capazes de criar suas próprias atividades e, assim, tornam-se mais motivados para utilizá-las.

A interação é determinada pela atividade em sala de aula e precisa ser significativa, tendo uma relação com o interesse dos alunos (Brooks e Donato, 1994). Eles precisam estar mais interessados na atividade do que nos itens lingüísticos que precisarão para desenvolvê-la.

Williams (1995) afirma que a criança precisa de atividades que a levem a explorar o seu mundo, tais como histórias, músicas, drama etc., ou seja, atividades que fazem parte do mundo da criança para que ela use a L2 se divertindo. Há muitos jogos de L1 que fazem parte do mundo da criança e podem ser facilmente adaptados para a sala de aula de L2 (Elichirigoity, 1999). Muitos jogos envolvem repetição de itens lingüísticos, sendo uma boa forma para deixar a criança familiarizada com eles, adquirindo confiança para utilizá-los (Kahan, 1995).

*Jazz Chants*⁴¹ são indicados por Richard-Amato (1988) como sendo uma variação divertida dos exercícios de repetição. Segundo essa autora, como os *chants* são normalmente diálogos, eles aprendem também regras culturais de alocações de turno e formas apropriadas para se comunicarem em situações variadas.

Segundo Holderness (1995), o contexto no ensino de inglês para criança é muito importante. Para esse autor, uma palavra sem sua frase tem pouco significado e uma frase sem um contexto é de difícil compreensão. Para este autor, as atividades na sala de aula de crianças devem desenvolver nos alunos suas habilidades cognitivas, como, por exemplo, descrição, identificação e reconhecimento, combinação (*matching*), classificação, conexões, comparações, seqüência, memória, solução de problemas, teste de teorias, e também as habilidades manuais, que servem para desenvolver suas habilidades na L2.

Notamos a importância de se praticarem atividades integrativas, cujo propósito é a formação de grupo. Essas reflexões nos levam a crer que o ensino de língua estrangeira para criança deve inserir-se no objetivo geral da educação infantil e ser parte integrante do desenvolvimento da criança, promovendo uma atitude positiva para com a

⁴¹ Os *Jazz Chants* foram criados por Carolyn Graham, sendo uma expressão rítmica que pratica o padrão natural de ritmo e entonação da língua inglesa (Graham, 1979).

aprendizagem de línguas, ao invés de desenvolver a L2 como um produto final (Vale e Feunteun, 1995; Rixon, 1995).

Brewster (1995) ressalta que, para dar oportunidades às crianças de utilizar a L2, os professores precisam incluir na sala de aula uma variedade de atividades baseadas em tarefas,⁴² como jogos, histórias, solução de problemas colaborativos, completar lacunas e até mesmo oferecer público para a exposição de trabalhos e apresentações.

As atividades baseadas em tarefas estimulam o uso da L2, sem envolver uma análise consciente da língua, ou seja, o propósito do aluno nessas tarefas não é lingüístico (Holderness, 1995; Vale e Feunteun, 1995; Brewster, 1995; Larsen-Freeman, 2000; Willis e Willis, 2001). Para Larsen-Freeman (2000), essa metodologia de ensino tem como objetivo oferecer aos aprendizes um contexto natural para o uso da língua, já que o foco não está em uma determinada função da L2, o que propicia aos alunos oportunidades de interagir enquanto trabalham em determinada tarefa.

As atividades na sala de aula de línguas para crianças devem ser envolventes e significativas para que ocorra a aquisição da L2 (Rixon, 1995). Por exemplo, as atividades que promovem muita L1 e pouca L2 quase não aproveitam o curto espaço de tempo oferecido para a aprendizagem de L2. Vale e Feunteun (1995) chamam a atenção para a importância de se associarem às atividades ao que se pretende ensinar, para que não haja crianças que adoram a aula, se divertem, mas têm pouca produção na L2.

A psicologia educacional atualmente ressalta que a criança precisa estar ativamente envolvida para a aprendizagem ter sucesso e, por isso, precisam de atividades variadas e que estimulem a curiosidade (Kahan, 1995). Portanto, um dos desafios do professor é lutar contra a passividade, já que as crianças aprendem fazendo (Harmer, 1991; Holderness, 1995; Moon, 2000), o que nos remete, novamente, a idéia do construtivismo, ou seja, a criança constrói ativamente seu conhecimento (Piaget, 1999).

Brewster (1995) e Williams (1995) ressaltam o experimento de Wood (1996) que comprova que as crianças memorizam melhor quando vinculam a atividade cognitiva a um movimento físico,⁴³ o que nos leva a crer que no ensino infantil,

⁴² Neste método, o cumprimento de tarefas tem a função de promover a comunicação significativa e a interação na sala de aula, evitando que ocorra uma simples prática da linguagem, sem um objetivo claro (Richard e Renandya, 2002).

⁴³ Wood (1996, p.102) afirma que se pegarmos um conjunto de copos idênticos virados com a boca para baixo e colocarmos uma balinha em baixo de um dos copos, pedindo a uma criança que observe essa bala e não se esqueça onde ela está, a criança irá colocar o dedo no copo de tempos em tempos “*re-memorando-se dele através de meios físicos*”. (grifo do autor).

devemos, sempre que possível, incluir atividades que nos remetam ao método da resposta física total (*Total Physical Response*).

Esse método, criado por Asher (1972), citado por Richard-Amato (1988) e por Larsen-Freeman (2000), demanda do aluno uma resposta física. Ele recebe o comando oral e a compreensão do significado fica clara através de sua resposta por meio de gestos e ações. Segundo Richard-Amato (1988), usa-se o imperativo para dar *input* na L2 e os alunos produzem respostas físicas, relacionando, dessa forma, o processo cognitivo de aquisição da linguagem à resposta motora, o que vai ao encontro das análises de Piaget (1999).

Nesse método, os alunos só irão produzir o *output* quando se sentirem prontos. Sendo assim, o grau de ansiedade é baixo (Richard-Amato, 1988; Larsen-Freeman, 2000). Para Vale e Feunteun (1995), sem o estresse de ter que produzir a L2 imediatamente, as crianças se sentem confiantes quando ainda se encontram em um estágio inicial.

Para a criança, o mundo físico é muito importante (Scott e Ytreberg, 1990). Desse modo, é vital que se incluam atividades físicas cujo foco principal é a resposta física e não a palavra falada. Para esses autores, a maior parte das atividades para crianças deve incluir movimento e os sentidos, já que somente a palavra oral não é suficiente.

Para Rixon (1995), o principal parâmetro a ser considerado para a escolha de uma atividade são os itens lingüísticos que dela resultará, ou seja, é importante considerarmos que palavras ou estruturas a criança irá usar ou aprender em uma determinada atividade. Para tal análise, essa autora, divide as atividades para o ensino de crianças em quatro tipos, de acordo com a produção de L2 do aluno durante a atividade:

- 1 - Atividades em que as crianças utilizam a L2 por memorização: nessas atividades, as crianças usam a L2 de forma repetitiva e passam, então, a ter o seu comando de forma pré-fabricada, ou seja, vocabulários, ou mesmo algumas estruturas terão seu uso cristalizado. Atividades que envolvam a música, os *drills*... são exemplos desta categorização.
- 2 - Atividades em que as crianças adquirem a L2 por ser uma atividade divertida: nestas atividades, as crianças usam a L2 simplesmente pela diversão e irão adquirir a L2 de forma natural e espontânea. A leitura de histórias é um exemplo de atividade desta categorização.

- 3 - Atividades em que as crianças usam a L2 criativamente: estas atividades permitem o uso criativo da L2, dando aos alunos a oportunidade de produzir novas estruturas. Muitos jogos permitem a criança discernir entre estruturas que já conhecem. O jogo dos 7 erros é um exemplo deste tipo de atividade.
- 4 - Atividades em que a L2 resulta do envolvimento conceitual: nesta categorização, a criança estará lidando com vocabulário. São estas atividades que dão a oportunidade às crianças de usarem um vocabulário novo, ou mesmo reforçar um vocabulário para revisão. Nestas atividades os alunos têm a oportunidade de categorizar o vocabulário da L2. Muitos jogos de inteligência e atividades de categorização fazem parte das atividades de envolvimento conceitual, como, por exemplo, a adedonha.

Utilizaremos esta categorização para a análise de nossos dados no capítulo 3.

Rixon (1995) ressalta, ainda, que devemos considerar nosso currículo como nossa espinha dorsal, e estar sempre à procura de costelas para acrescentarmos a ela. Podemos, então, pensar em nosso currículo como um jardim onde precisamos plantar flores, variadas e coloridas.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados e o contexto em que esta pesquisa foi realizada.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

*Catar feijão se limita com escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha do papel;
E depois, joga-se fora o que boiar.*

(João Cabral de Melo Neto, 2001, p. 190)

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Definimos nossa pesquisa como um estudo de caso de caráter essencialmente qualitativo. A pesquisa qualitativa é vista como um estudo em que o pesquisador não parte de uma hipótese a ser testada antes de iniciar a pesquisa (Seliger e Shohamy, 1989; Larsen-Freeman e Long, 1994, Lazaraton, 1995). Esses autores afirmam, ainda, que encontramos a pesquisa qualitativa normalmente relacionada à descoberta ou descrição da aquisição de L2 em seu contexto natural. Em nosso caso, a sala de aula é o local onde o processo de ensino-aprendizagem acontece e onde podemos observar como a interação ocorre de forma supostamente natural nas atividades propostas pelo professor.

A preocupação com a confiabilidade nesse tipo de pesquisa é observada por vários autores, que advertem sobre a importância da variedade de formas de coleta de dados para que a pesquisa qualitativa tenha validade (Seliger e Shohamy, 1989; Larsen-Freeman e Long, 1994; Nunan, 1997; Brown e Rodgers, 2002). Em nosso trabalho, levamos em consideração tais preocupações, ao utilizarmos vários instrumentos de coleta de dados, tais como: observações de aulas, gravações em vídeo, anotações de campo e entrevistas semi-estruturadas.

Larsen-Freeman e Long (1994) afirmam que os dados da pesquisa qualitativa são dados reais, ricos e profundos e, como são coletados em ambiente natural, podem variar conforme a observação. Para Seliger e Shohamy (1989), o comportamento dos

sujeitos da pesquisa qualitativa ocorre de forma mais próxima ao natural e o pesquisador pouco afeta tal comportamento, reportando os dados na perspectiva do sujeito. Nessa perspectiva, nossa pesquisa é não-participativa, já que não éramos a professora da turma e não interferimos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apenas observamos as aulas, com o objetivo da coleta de dados.

Nossa pesquisa qualifica-se como um estudo de caso, já que envolve apenas 10 sujeitos, sendo 9 alunos e a professora, num contexto de uma sala de aula de escola especializada no ensino de língua inglesa, na cidade de Goiânia.

Johnson (1993) afirma que o estudo de caso promove percepções para casos complexos e em contextos particulares, sendo um método muito usado para estudos referentes à aquisição de línguas por crianças e cada vez mais importante em pesquisas com orientação para a sala de aula de ensino de línguas, em que os pesquisadores procuram maior adequação sociocultural e explicações contextuais do processo de ensino-aprendizagem e seu produto. Essa mesma autora ressalta, ainda, que o estudo de caso é a unidade de análise examinada em um determinado contexto, sendo normalmente realizado com poucos participantes, já que se observam de forma holística os casos particulares em contexto natural.

Segundo Seliger e Shohamy (1989), o estudo de caso é um método em que o investigador está preocupado com a descrição de um ou mais sujeitos como indivíduos, já que se acredita que a performance individual seja mais reveladora que o estudo em grandes grupos de sujeitos. Brown e Rodgers (2002) concordam com esses autores, afirmando ser o estudo de caso uma pesquisa em que, por exemplo, se analisa o desenvolvimento da L1 ou L2 de um indivíduo ou de um pequeno grupo. Em nosso caso, analisaremos o uso da L2 em um pequeno grupo, em um contexto específico, uma sala de aula de ensino de inglês para crianças.

2.2 Instrumentos de pesquisa

Vários devem ser os instrumentos de coleta de dados para validar um estudo de caso de caráter qualitativo. Seliger e Shohamy (1989) afirmam que devemos utilizar uma variedade de instrumentos de coletas de dados para facilitar a triangulação e validação dos dados, tais como: observações, gravações, questionários, entrevistas, anotações de campo etc. Utilizamos, nesta pesquisa, as seguintes formas de coleta:

■ Observação de aula: Larsen-Freeman e Long (1994) afirmam que, na observação não-participativa, os pesquisadores observam as atividades, estando livres para anotações durante a observação. Portanto, observamos um total de 16 aulas, sendo 6 entre os dias 25 de maio a 12 de junho de 2002, primeira etapa, e, posteriormente, observamos outras 10 aulas entre os dias 28 de agosto a 20 de novembro de 2002, segunda etapa. Durante as aulas, fizemos anotações de campo, que foram utilizadas para contextualizar os exemplos analisados. Apesar de serem os mesmos alunos, a turma teve uma professora em cada período.

■ Gravações em vídeo: todas as aulas observadas foram gravadas em vídeo. Nunan (1997) afirma que a gravação de dados garante a sua preservação. Porém, alguns dados podem não aparecer na gravação sendo necessária a utilização de outras formas de coletas aliadas a esta, tais como observação de aulas, anotações de campo, entre outras. Cada aula teve a duração de 90 minutos. Ao todo, temos um total de 24 h de gravação, sendo 9 horas na primeira etapa e 15 horas na segunda etapa.

■ Entrevista com os alunos: após as gravações em vídeo, todos os alunos foram entrevistados. Fizemos uma entrevista com os alunos em junho, após a primeira etapa de gravação, e outra entrevista após a segunda etapa, no final de novembro. As entrevistas tiveram a forma semi-estruturada.⁴⁴ Nunan (1997) afirma que, apesar de a entrevista semi-estruturada oferecer um certo poder de controle do entrevistador sobre a entrevista, oferece também muita flexibilidade, pois os tópicos da entrevista podem variar e mudar o curso da entrevista.

Durante a entrevista, algumas partes das gravações em vídeo foram mostradas aos alunos para que pudessem se lembrar das atividades em sala de aula, a chamada “lembrança estimulada” (*stimulated recall*⁴⁵). Gass e Makey (2000) ressaltam que esse recurso dá aos participantes de um estudo sobre aquisição de L2 a oportunidade de recordar pensamentos que tiveram enquanto participavam de uma determinada tarefa. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com base em Marcuschi (1985), conforme ilustrado no seguinte quadro:

⁴⁴ Em uma entrevista semi-estruturada, o entrevistador sabe para onde a entrevista deve ir, porém não possui uma agenda pré-determinada, mas apenas um guia, ao contrário da entrevista estruturada (Nunan, 1997).

⁴⁵ *Stimulated recall* é definida como uma operação mental em que, a partir de um evento tangível, visual, acessa-se a memória do participante para lembrar de uma determinada informação (Gass e Makey, 2000).

Quadro 2.1: Os símbolos das transcrições:

| Símbolos | Significados |
|----------------|------------------------------|
| [| Fala simultânea |
| () | Comentários da pesquisadora. |
| ... | Pausa |
| “ ” | Discurso direto |
| :: | Prolongamento da vogal |
| /.../ | Transcrição parcial |
| / | Interrupção do turno |
| MAIÚSCULAS | Ênfase nas palavras |
| <i>itálico</i> | Uso da L1 nas interações |

■ Entrevista com o professor: O mesmo procedimento foi usado com as professoras — fizemos uma entrevista ao final da primeira etapa em junho e outra em novembro; ambas as entrevistas foram semi-estruturadas, utilizando *stimulated recall*. A entrevista também foi transcrita com base em Marcuschi (1985).

Após a coleta de dados da primeira etapa, fomos notificados de que a professora iria deixar a turma, pois se mudaria para outro estado. A nova professora concordou em participar de nossa pesquisa e decidimos que, para validar a pesquisa, só utilizaríamos os dados da segunda etapa da coleta de dados, considerando que a participação dos alunos poderia ser diferente com a mudança de professor.

Não observamos todas as aulas dadas no 2º semestre, já que algumas aulas eram inteiramente dedicadas a provas. Por motivo não informado, algumas aulas também não foram observadas a pedido da professora. Acreditamos, porém, que as 15 horas de gravação são suficientes para a nossa análise. Szundy (2001) e Figueira (2002) também observaram turmas de crianças aprendendo inglês. Szundy (2001)⁴⁶ afirma que filmou 16 jogos de linguagem e que somente analisou 7, ou seja, 44% de seu corpus. Figueira (2002)⁴⁷ analisou os dados que coletou em gravações em áudio de três aulas de 90 minutos, utilizando também notas de campo de aulas gravadas e não gravadas, com um total de 9 aulas de 90 minutos.

⁴⁶ Szundy (2001) analisou o papel dos jogos de linguagem para a construção social do conhecimento na sala de aula de inglês para crianças entre 7 e 9 anos.

⁴⁷ Figueira (2002) analisou a construção do processo de ensino aprendizagem de língua inglesa em crianças alfabetizadas.

Acreditamos, também, que a coleta de dados realizada durante o primeiro semestre serviu para que os alunos se familiarizassem com a pesquisadora dentro da sala de aula e também com a filmadora. Assim, no segundo semestre, os alunos estavam à vontade durante a pesquisa, nos fornecendo dados ainda mais espontâneos.

2.3 A escola e o curso infantil

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de ensino de língua inglesa, curso livre, em Goiânia, Goiás. Por se tratar de uma escola particular, acreditamos que a maioria dos alunos pertence à classe média ou alta.

O principal público da escola é o adolescente. Porém, a escola oferece opções para o início do curso em várias idades. Para o curso infantil, a idade mínima é de 6 anos. Porém, quando iniciamos a pesquisa, a idade mínima era de 7 anos. O curso infantil tem a duração de 2 anos e, posteriormente, os alunos seguem para o curso infanto-juvenil. A seguir, apresentamos o quadro com detalhamento do curso infantil, em que cada período tem a duração de um semestre:

Quadro 2.2: Os períodos do curso infantil

| Nome do curso | Idade média do aluno | Material didático usado |
|---------------|----------------------|-------------------------|
| A1 | Entre 7 e 9 anos | Let's Go 1 |
| A2 | Entre 8 e 9 anos | Let's Go 1 |
| A3 | Entre 8 e 10 anos | Let's Go 2 |
| A4 | Entre 9 e 10 anos | Let's Go 2 |

(fonte: autora desta dissertação)

2.4 Os participantes da pesquisa

Os alunos da pesquisa freqüentavam uma turma de A4. Estes alunos estudaram juntos por 1 ano e meio e terminaram o curso infantil no semestre em que a pesquisa foi realizada. No primeiro semestre do curso infantil (A1), fui a professora da turma.

Todos os alunos concordaram em participar da pesquisa e também enviamos uma carta pedindo autorização aos pais (Anexo A). Sendo assim, temos 100% da turma

como participantes. A professora também concordou em participar da pesquisa e da entrevista que fizemos ao final do curso.

A seguir, iremos descrever o perfil dos participantes⁴⁸ desta pesquisa.

2.4.1 Os alunos

Lorrane

Lorrane tem 10 anos e estuda inglês há 2 anos. Ela usa inglês fora da sala de aula, para conversar com seu pai. As suas irmãs também estudam inglês. Porém, ela relata não usar inglês com elas. Ela disse gostar das aulas de inglês e também relata gostar de cantar em inglês.

Márcio

Márcio tem também 10 anos e já estuda inglês em sua escola regular, onde cursa a quarta série do ensino fundamental. No curso livre, Márcio começou a estudar inglês em 2000. Ele trocou de turma quando estava no meio do curso infantil dessa escola, ou seja, quando passou do A2 para o A3. Ele ressalta que só utiliza inglês durante as aulas. Ele também afirma que as aulas do curso livre o ajudam na sala de aula de inglês de sua escola regular.

Arthur

Arthur tem 10 anos e estuda inglês há 2 anos. Em sua escola regular, ele tem aulas de espanhol. Sua família é de descendência francesa e ele já viajou para a França antes de começar a estudar inglês. Ele utiliza inglês fora da sala de aula para falar com a irmã que também estuda inglês.

Hermione

Hermione tem 10 anos e também estuda espanhol na escola regular. Ela disse que pretende ir aos Estados Unidos no final do ano. Começou a estudar inglês com nove anos e, assim como Márcio, também começou a estudar com essa turma quando já estava cursando o A3. Disse que usa muito o inglês fora da sala de aula. Hermione

⁴⁸ Os nomes dos participantes da pesquisa (alunos e professora) são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

relatou ter comprado uma revista que tinha perguntas em inglês e também informou que usa inglês quando está no computador, em jogos na Internet. Canta as músicas que aprende na escola e também as que escuta no rádio em inglês.

Eliza

Eliza tem 8 anos. Ela também estuda espanhol em sua escola regular. Ela começou a estudar inglês quando tinha 7 anos. Relatou que seus pais não falam inglês, porém sua mãe já estudou inglês. Disse usar inglês fora da sala de aula para conversar com seu irmão e também canta em casa. Já viajou para a França, porém antes de iniciar seu curso de inglês.

Jason

Jason tem 10 anos. Estuda inglês também em sua escola regular. Porém, afirma que as aulas do curso livre são melhores que a da escola, já que lá não é uma escola especializada. Ele estuda inglês no curso livre há 2 anos e fora da sala de aula usa inglês para ler. Jason conta que já leu um livro em inglês que pegou em sua escola regular. Ele também conta que usa inglês com seu irmão caçula. Como seu irmão ainda não estuda inglês, ele dá aulas e afirma que seu irmão já aprendeu algumas palavras.

Fábio

Fábio tem 8 anos e estuda inglês desde os 7 anos. Ele afirma que usa inglês fora da sala de aula falando sozinho, porém não gosta muito de falar inglês. Ele afirma gostar de cantar músicas em inglês e que canta de vez em quando fora da sala de aula. Ele também afirma que, às vezes, conversa com a tia que sabe inglês. Fábio passou um mês na Austrália no ano anterior à pesquisa e disse que lá também usou muito inglês.

Felipe

Felipe tem 9 anos e estuda inglês há 2 anos. Usa inglês fora da sala de aula quando lê os livros que pega na biblioteca do curso. Também afirma que canta na rua as músicas que aprende em sala de aula.

Amanda

Amanda tem 10 anos e estuda espanhol em sua escola regular. Começou a estudar inglês com 9 anos e pretende estudar francês posteriormente. Amanda afirma

que estuda inglês porque sua mãe adora inglês. Ela disse que usa inglês com sua mãe e seu pai fora da sala de aula. Afirma que seu pai não conhece a língua inglesa muito bem.

Ressaltamos que as crianças acreditam usar inglês fora da sala de aula. Porém, para elas, tal processo não pressupõe regularidade e é entendido de forma fantasiosa, idealizada: o inglês é usado para falar com o pai, a mãe ou irmãos, mesmo que estes não tenham fluência nesta língua. O inglês é também usado para ler livros, revistas, cantar, usar o computador, ensinar o irmão e agradar os pais.

2.4.2 A professora

Débora

Débora é professora de inglês há 15 anos e afirma que sempre trabalhou com crianças porque gosta dessa faixa etária. Ela acredita que é diferente ensinar para crianças e adultos ou mesmo adolescentes e que ela já deu aulas para todas essas faixas etárias. Para ela, as crianças têm muita facilidade para aprender. Afirma, ainda, que os alunos gostam de tudo o que é feito em sala de aula e que, se houver algum problema, é só sentar e conversar e tudo se resolve.

Débora prepara suas aulas seguindo o livro didático adotado para saber qual a matéria a ser ensinada e, às vezes, lê o plano de aula que o livro oferece. Porém, ela raramente segue o plano de aula sugerido e sempre acrescenta atividades para cada tópico a ser trabalhado. Ela também afirma variar as atividades pensando sempre no que já usou antes para fazer algo diferente.

2.5 A análise de dados

Após a observação das aulas e entrevistas, iniciamos a transcrição dos dados com base no sistema de símbolos sugerido por Marcuschi (1985). Os diálogos foram numerados por turnos, para facilitar a análise da conversação. Após a transcrição das aulas analisamos o uso da L2 nas atividades observadas, segundo a categorização de Rixon (1995) para agrupamento das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os dados foram organizados em tabelas, a primeira apresenta os dados gerais da pesquisa, em números absolutos. Nesta tabela (tabela 3.1), indicamos quando a L1 foi usada pelos alunos ou pela professora e também quando ocorreu o uso da L2 na sala de aula, no decorrer daquelas atividades.

Categorizamos também os tipos de atividades encontradas na pesquisa, tais como:

Role play – atividades que envolvem dramatização dos diálogos do livro texto.

TPR – atividades que envolvem respostas físicas.

Jazz Chants – atividades que envolvem expressões rítmicas.

Jogos – atividades com elemento de competição.

Drill – são exercícios que têm por objetivo repetir estruturas ou substituir parte dessas estruturas.

Uso de Figuras – atividades com o uso de ilustrações.

Dedução – atividades em que os alunos inferem a partir de um determinado raciocínio.

Personalização – atividades em que a nova língua é relacionada à realidade do aluno, envolvendo-o em sua construção de mundo.

Tarefa em pares – atividades em que os alunos trabalham em duplas.

Tais atividades estão indicadas em três tabelas (tabelas 3.2, 3.3, 3.4), no capítulo 3, em que consideramos, ainda, a ocorrência da L1 durante tais atividades e também como se deu a interação professor-aluno e aluno-aluno. As tabelas são organizadas segundo a forma de uso da L2: conceitual, repetitiva e criativa, respectivamente baseadas em Rixon (1995).

Após a apresentação dos dados da pesquisa, passamos a analisar as transcrições das aulas, observando primeiramente como ocorreu o *input* na sala de aula. Dessa forma utilizando as seguintes categorização para análise do *input*:

Para dar instruções.

Para conversar com os alunos.

Para elogiar e dar *feedback* positivo.

Para apresentar vocabulário.

Para apresentar estruturas lingüísticas.

O mesmo procedimento foi utilizado para análise do *output*.e utilizamos as seguintes categorizações:

Atividades que não demandam o uso da L2.

A competição e a cooperação em nossos dados.

Scaffolding e o desenvolvimento da ZDP.

Papel do *feedback* em nossos dados.

Observamos também o uso da L1 na sala de aula, e para tanto utilizamos a seguinte categorização:

A L1 para compreender ou negociar regras.

A L1 para fazer um pedido.

A função reguladora da L1.

O uso da L1 para verificar informações.

O uso da L1 em conversas paralelas.

O uso da L1 para traduções.

Na última parte, analisamos as entrevistas feitas com os alunos e a professora, após as observações das aulas. No quadro 3.1 (capítulo 3), elaborada a partir dos dados das entrevistas com os alunos, indicamos suas atividades favoritas, isto é aquelas de que mais gostam e como eles acreditam que aprendem. As análises de recortes das entrevistas explicitam os dados, na fala dos entrevistados, reportando os dados do ponto de vista dos participantes da pesquisa (Seliger e Shohamy, 1989).

Finalmente, analisando recortes da entrevista com a professora, pudemos confrontar suas crenças com as afirmações dos alunos, para, na conclusão da pesquisa, triangular nossos dados.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“No princípio era a Palavra...”. Não qualquer palavra, porque as palavras eficazes são aquelas que dão os outros significados, aquelas que têm, com a criança, um destino comum, aqueles para quem a criança importa.

(Rubem Alves, 1984, p. 25)

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados das análises dos dados obtidos durante as gravações das aulas e por meio das entrevistas que fizemos com os alunos e com a professora durante o período de agosto a novembro de 2002.

Para respondermos à nossa pergunta de pesquisa: Quais atividades causam maior interação na sala de aula de LE para crianças, decidimos partir de três diferentes etapas. Primeiramente, vamos analisar o *input* e o *output* que observamos em nossos dados. Na seqüência, iremos analisar em que situações podemos observar a L1 sendo usada na sala de aula e, ao final, triangularemos esses dados com as atividades preferidas dos alunos, dados estes fornecidos durante as entrevistas com as crianças.

3.1 As atividades na sala de aula

Definimos como atividade todas as tarefas “planejadas para auxiliar os alunos a alcançar um determinado objetivo de aprendizagem” (Richards, Plat e Plat, 1992, p. 373). Em seguida, adotamos a metodologia de Rixon (1995), que agrupa as atividades considerando a forma como a L2 é usada em cada tarefa. Analisamos essas atividades seguindo esta metodologia em que enumeramos as atividades de acordo com a forma como a L2 ocorre, também observamos se a L1 ou a L2 foram usadas nessas atividades tanto pelos alunos como pela professora, como podemos notar na tabela a seguir:

Tabela 3.1- Atividades Analisadas: o uso da L1 e da L2

| Tipo de Atividade: | Número de atividades | Uso da L1 pelos alunos | Uso da L2 pelos alunos | Uso da L1 pela professora | Uso da L2 pela professora |
|-------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Envolvimento Conceitual | 19 | 14 | 17 | - | 19 |
| Uso de L2 de forma repetitiva | 26 | 16 | 26 | - | 26 |
| Uso de L2 de forma criativa | 14 | 8 | 14 | - | 14 |
| Total das Atividades | 59 | 38 | 57 | - | 59 |

Na tabela 3.1, notamos que foi observado um total de 59 atividades. Em 19 atividades, a L2 era produzida pelos alunos em um envolvimento conceitual, ou seja, a L2 era usada para praticar ou revisar um novo vocabulário, ou mesmo, uma estrutura já ensinada. Em 26 atividades, a L2 é usada de forma repetitiva, isto é, os alunos usam a língua repetindo o modelo fornecido pela professora. Em 14 atividades, a L2 é empregada de forma criativa, ou seja, as crianças têm a oportunidade de testar suas hipóteses em novas estruturas da L2. Analisaremos os tipos de atividades separadamente, observando também como ocorre o uso da L1 e da L2 em cada tipo de atividade.

Percebemos que, de um total de 59 atividades, 19 envolveram a L2 de forma conceitual, em duas atividades, a L2 não foi produzida pelos alunos. Portanto, a L2 foi usada pelos alunos em 17 dessas atividades e a L1 foi usada em 14.

Na maior parte das atividades encontradas em nossos dados, a L2 é usada de forma repetitiva, totalizando 26 atividades. Como se trata apenas de repetição, em todas as atividades os alunos usam a L2 e, em apenas 16 observamos a ocorrência da L1.

A L2 também foi utilizada pelos alunos durante todas as atividades em que ocorre de forma criativa e, nessas situações, percebemos a ocorrência da L1 em apenas 8 atividades.

Podemos, então, notar que, no total de 59 atividades, tivemos ocorrência da L1 por parte dos alunos em 38 atividades e, em geral, concomitantemente ao uso da L2. A professora usou a L2 durante todas as atividades e em nenhuma delas observamos o uso da L1 pela professora.

A seguir, analisaremos cada tipo de atividade em maior detalhe:

Tabela 3.2: Atividade em que a L2 é usada de forma conceitual

| Tipos de atividades | Número de atividades | Uso da L1 pelos alunos | Interação professor/aluno | Interação aluno/aluno |
|---------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------|
| <i>Role play</i> | - | - | - | - |
| TPR | 7 | 6 | 5 | 4 |
| <i>Jazz Chants</i> | - | - | - | - |
| Jogos | 5 | 5 | 5 | 2 |
| <i>Drill</i> | - | - | - | - |
| Uso de Figuras | 5 | 2 | 5 | 1 |
| Dedução | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Personalização | 1 | 1 | 1 | - |
| Tarefas em pares | - | - | - | - |
| Total | 19 | 15 | 17 | 8 |

Na tabela 3.2, podemos observar que as crianças utilizaram a L2 de forma conceitual em cinco tipos de atividades, a maioria envolvendo respostas físicas (TPR). Os jogos e atividades que envolviam figuras são, também, comuns em nossos dados quando a L2 é usada de forma conceitual. Apenas uma atividade era de dedução e outra de personalização. O uso da L1 é muito freqüente nas atividades de envolvimento conceitual e, em sua maioria, ocorrem intervenções dos alunos usando a L1. Observamos que a maior interação é a que ocorre entre professora-aluno, mas também pudemos observar a interação aluno-aluno em quatro atividades de TPR, em duas atividades que envolviam jogos, em uma atividade de uso de figuras e outra de dedução. Temos, então, um total de oito atividades em que ocorreu a interação aluno-aluno. Ressaltamos, ainda, que não houve nenhuma atividade de *role play*, *Jazz Chant*, *drill*, ou em pares em que a L2 tenha sido usada pelos alunos de forma conceitual.

Na tabela a seguir, analisamos as atividades em que a L2 é usada pelos alunos de forma repetitiva:

Tabela 3.3: Atividades em que a L2 é usada de forma repetitiva:

| Tipos de atividades | Quantidade | Uso da L1 pelos alunos | Interação professor/aluno | Interação aluno/aluno |
|---------------------|------------|------------------------|---------------------------|-----------------------|
| <i>Role play</i> | 2 | 2 | - | 2 |
| TPR | - | - | - | - |
| <i>Jazz Chants</i> | 4 | 3 | 2 | 3 |
| Jogos | - | - | - | - |
| <i>Drill</i> | 12 | 5 | 10 | 5 |
| Uso de Figuras | 5 | 3 | 3 | 1 |
| Dedução | - | - | - | - |
| Personalização | 1 | 1 | 1 | - |
| Tarefas em pares | 2 | 2 | - | 2 |
| Total | 26 | 16 | 16 | 13 |

Como podemos observar na tabela 3.3, das atividades que envolviam a repetição, duas eram do tipo *role play*, em que as crianças interpretavam outros personagens; e quatro envolviam música/*Jazz Chant*. A transcrição das atividades nos permite afirmar que, em duas ocasiões, a atividade foi iniciada pelos alunos e não pela professora. Observando a tabela 3.3, notamos, ainda, que as atividades que ocorriam em maior número foram as que envolviam *drills*, doze no total. Em tais atividades, os alunos repetiam uma determinada estrutura a partir do estímulo dado pela professora. Também observamos cinco atividades envolvendo figuras em que a L2 era, também, usada de forma repetitiva. Encontramos em nossos dados uma atividade de personalização e duas atividades em pares usando a L2 de forma repetitiva. Nestas atividades encontramos a maior ocorrência da interação aluno-aluno, em um total de treze. Ainda assim, prevalece a interação professor-aluno, totalizando 16. Além disso, percebemos que não ocorreram atividades de *TPR*, jogos, ou mesmo atividades de dedução em que a L2 é usada pelos alunos de forma repetitiva.

Na tabela seguinte, podemos observar as atividades em que a L2 era usada de forma criativa pelos alunos:

Tabela 3.4: Atividades que envolvem a L2 de forma criativa:

| Tipos de atividades | Quantidade | Uso da L1 pelos alunos | Interação professor/aluno | Interação aluno/aluno |
|---------------------|------------|------------------------|---------------------------|-----------------------|
| <i>Role play</i> | - | - | - | - |
| TPR | - | - | - | - |
| <i>Jazz Chants</i> | - | - | - | - |
| Jogos | 1 | 1 | 1 | - |
| Drill | - | - | - | - |
| Uso de Figuras | 6 | 2 | 6 | - |
| Dedução | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Personalização | 4 | 2 | 4 | - |
| Tarefas em pares | - | - | - | - |
| Total | 14 | 8 | 12 | 2 |

Poucas foram as atividades em que a L2 foi usada, pelos alunos, de forma criativa, o que nos leva a concluir que foram também poucas as oportunidades dos alunos discernirem entre as novas estruturas e as que já conheciam (Rixon, 1995). Em nossos dados, encontramos catorze atividades que se enquadram nessa classificação. Uma atividade era um jogo e, ao contrário do que imaginávamos, envolvia apenas a interação professora-aluno. Seis atividades envolviam o uso de figuras, também havendo apenas a interação professora-aluno. Em três atividades utilizava-se a dedução e em duas dessas atividades ocorria a interação aluno-aluno. Quatro atividades envolviam a personalização e em nenhuma delas ocorreu a interação aluno-aluno. Não ocorreu nenhuma atividade em pares, *TPR*, *role play*, *Jazz Chants*, ou *drill* nesta categorização.

Como podemos perceber nas tabelas acima, ocorre pouca interação aluno-aluno, a maioria das atividades observadas centra-se na interação professor-aluno. Notamos, também, que a professora não utiliza a L1 em sala de aula, sendo todo o *input* dado pela professora aos alunos em L2. Reconhecemos que o *input* é também fornecido pelos colegas quando interagem entre si, como observaremos, adiante, em alguns de nossos exemplos. Porém, iremos primeiramente priorizar o *input* fornecido pela professora, já que este ocorreu em maior número, no intuito de respondermos em que situações a professora utiliza a L1 e a L2 na sala de aula. A seguir, analisaremos o *input* mais detalhadamente.

3.1.1 O *input* em nossos dados

O *input* em L2 fornecido pela professora é usado para diferentes funções, como será mostrado nos seguintes subitens.

3.1.1.1 Para dar instruções

Exemplo 1:

Nesta atividade, a professora explica as regras do jogo “batata quente” que os alunos irão brincar. Neste jogo, uma bola é passada de mão em mão enquanto uma música é tocada. Quando a música pára, o aluno que estiver com a bola terá a tarefa de completar a frase *Do you want a ...?/ He wants a ...*, usando o vocabulário (*pizza, oranges, cookies, etc.*) que está sendo revisado, ou seja, nesta atividade a L2 é usada de forma conceitual, já que oferece aos alunos a oportunidade de contextualizarem o vocabulário recém ensinado.

- (1) ⇒ Professora: Listen to the music and pass the ball. For example, Eliza has the ball. Eliza will complete the sentence on the board.
- (2) Felipe: *Por aqui, por aqui.* (referindo-se ao lado que a bola deve passar)
- (3) (Os alunos passam a bola e esta pára em Fábio.)
- (4) Alunos: Fábio. (risos)
- (5) Jason: Let’s go. Potato hot, hot, hot, hot.
(Professora coloca a frase no quadro com uma lacuna).
/.../
(Professora começa a tocar nova música.)
- (6) Jason: Old Mac Donald has a farm... (cantando a música da fita)
- (7) Hermione: [Ia Ia Oh! And on the farm...]
- (8) Amanda: [Ia Ia Oh! And on the farm...]
(outros alunos começam a cantar também.)

(recorte da aula de 28/8/2002)

Podemos observar que, no turno 1, a professora só utilizou a L2, e os alunos já iniciaram a atividade, sem que ocorressem dúvidas. A professora usou algumas estratégias de ensino, como dar um exemplo e ajustar a L2 ao nível dos alunos, evitando-se assim o uso da L1 (Harbord, 1992).

Percebemos, também, que os alunos já conheciam esta atividade já que, no turno 5, Jason fala “*Potato hot, hot, hot,*” sem que a professora tenha mencionado o termo “hot potato” em sua instrução. O que nos leva a crer que, durante esta atividade,

os alunos estavam intrinsecamente motivados (Brown 1993, 1994), já que não havia nenhuma premiação e, mesmo assim, havia o interesse dos alunos em continuar a brincadeira. Esta atividade motivou os alunos a participar da “brincadeira,” o que nos remete a Kahan (1995) que afirma que a motivação da criança é maior quando parte de eventos na sala de aula.

Observamos, também, que essa atividade faz parte do mundo da criança (Williams, 1995) e foi adaptada para uso na sala de aula de inglês, ou seja, para ter uma justificativa pedagógica (Rixon, 1995). Percebemos que o interesse dos alunos é com o jogo, já que não demonstram uma preocupação com o fato de haver uma tarefa a ser completada usando a L2, visto que não há perguntas sobre como realizá-la. Quando Fábio, turno 4, precisa ir ao quadro completar a frase, ele vai e os colegas iniciam o jogo enquanto ele completa a frase. Não surge nenhuma dúvida durante o cumprimento de tal tarefa e o jogo continua.

Notamos que este grupo não é competitivo, já que, nessa atividade, apesar de haver o elemento de prenda, os alunos a vêem, apenas, como uma tarefa a ser cumprida como parte do todo do jogo. O aluno volta para o círculo após completar tal tarefa, o que faz como que os alunos não sintam que há ganhadores ou mesmo perdedores nesta atividade

Ao reiniciarem o jogo, os alunos cantam junto com a fita que a professora toca usando a L2. Ressaltamos que, neste contexto, a música está sendo usada como parte do jogo e não com uma razão conteudística (Vale e Feunteun, 1995).

Os alunos se divertem durante esta atividade e a L2 ocorreu de forma espontânea (alunos falando *hot potato*, alunos cantando a música...), o que nos mostra que os alunos estavam usando tanto seu raciocínio cognitivo como o afetivo durante esta atividade, sendo esta uma boa forma para interiorização da L2, segundo Brown (1994).

Exemplo 2:

Nesta atividade os alunos estão trabalhando em pares. Eles observam as figuras do livro-texto e, indicando uma figura previamente numerada pelo livro (ver anexo F), fazem perguntas ao colega que a professora determina. O colega, então, deve explicar o que vê na figura, praticando a estrutura já ensinada. Primeiramente, a professora modelou a atividade, perguntando individualmente a cada aluno e, em seguida, ela pediu que um aluno perguntasse ao outro, como observamos no recorte a seguir:

- /.../
- (1) Professora: Ok. Jason and Arthur.
 (2) Jason: *Ta, eu pergunto.*
 (3) ⇒ Professora: You ask a question.
 (4) Jason: *Ta, qual?*
 (5) ⇒ Professora: You decide. You say, number two [number
 (6) Jason: [number five.
 What is she doing?
 (7) Arthur: Number five? She is running.
 (8) Márcio: Eu, deixa eu!
 (9) ⇒ Professora: Arthur.
 (10) Arthur: Number two. What is he doing?
 (11) Jason: He is fishing.
 (12) ⇒ Professora: Márcio and Amanda.
 (13) Márcio: Six. What are they doing?
 (14) Amanda: They are playing.
 /.../

(recorte da aula de 18/11/2002)

A instrução inicial da atividade (turno 1) parece não ter sido clara, já que a professora apenas determinou de quem seria o turno e não indicou que a pessoa poderia escolher a figura que gostaria que fosse descrita. Jason (turno 2) demonstra compreensão apenas de parte da atividade “*ta, eu pergunto*”. A professora dá a instrução novamente (turno 3) usando L2. Porém, o aluno considera que a informação ainda não está clara e Jason expõe sua dúvida ao usar L1 e perguntar qual a figura deveria se referir em sua pergunta (turno 4). A professora, ainda usando a L2, oferece mais informações, incluindo um exemplo (turno 5) e ignorando o fato de o aluno ter usado a L1 para tirar sua dúvida.⁴⁹ Os alunos passam a trabalhar corretamente, seguindo as instruções da professora como vemos nos turnos 9, 10, 11, 12, 13 e 14.

Percebemos que, nessa atividade, a L1 não foi necessária para que os alunos compreendessem as instruções da professora. Mesmo com o surgimento de dúvidas, quando os alunos usaram a L1 (turnos: 4 e 8), a professora usou a L2 ao esclarecê-las durante a interação professor-aluno. Ressaltamos que, durante toda esta atividade, a alocação de turnos era determinada pela professora, ressaltando o discurso de sala de aula descrito por Seedhouse (1996) em que se segue um padrão rígido de alocações de turno. Nessa atividade, a professora determina o aluno a falar e, apenas um aluno falava de cada vez, o que dava à professora um grande controle sobre a interação na sala de aula.

Acreditamos que essa atividade poderia ter oferecido aos alunos maiores oportunidades de interação se eles estivessem trabalhando em pares e interagindo ao

⁴⁹ Posteriormente, analisaremos o uso da L1 pelos alunos.

mesmo tempo. Dessa forma, a atividade poderia auxiliar no desenvolvimento da linguagem, favorecendo a ocorrência de interações significativas (Pica, 1987), já que a ênfase seria na comunicação e não em um discurso organizado para a sala de aula (Larsen-Freeman e Long, 1991). Nesse novo contexto, também poderiam surgir modificações, reestruturações e mesmo negociações (Pica, 1987), dando aos alunos maiores oportunidades para a aquisição da L2 (Gass e Selinker, 1994).

3.1.1.2 Para conversar com os alunos – (conversações informais)

Exemplo 3:

Os alunos estavam participando de uma atividade de personalização, ou seja, estavam falando sobre eles próprios. A professora perguntava a cada aluno informações sobre o cotidiano deles, praticando a estrutura dada naquela aula.

- (1) Professora: Hermione, what do you do in the morning?
 (2) Hermione: Wash (++)
 (3) Professora: I (++)
 (4) Hermione: I wash my face and eat breakfast.
 /.../
 (5) Professora: What do you do in the evening?
 (6) Jason: Evening I read a book, play the piano, [watch TV].
 (7) ⇒ Professora: [Can you play the piano?
 (8) Jason: *É verdade.* (risos)
 (9) Professora: Ok.
 /.../

(recorte da aula de 30/10/2002)

Observamos que, durante a atividade, a professora se surpreendeu com a informação dada por Jason, como podemos observar no turno 6. A professora não sabia que ele tocava piano. Sua surpresa (turno 7) demonstra uma troca de informação autêntica, confirmada por Jason que usa a L1 (turno 8). Notamos, nesse recorte, a mudança da L2 para a L1 por Jason (turnos 6 e 8), o que denota a separação feita pela criança entre a língua-alvo, usada nas situações formais de instrução e a L1, utilizada nas conversações informais, isto é, quando o foco não é instrucional.

Por outro lado, atividades como essas, que personalizam a L2, oferecem aos alunos a oportunidade de *construir* um significado individual para o uso da L2 (Williams e Burden, 1997; Piaget, 1999), reduzindo a lacuna entre a língua aprendida

(L2) e a linguagem considerada real (L1), ou seja, nestas atividades os alunos terão a oportunidade de usar o vocabulário e as estruturas aprendidas para falarem de sua vida real.

Exemplo 4:

A professora mostra a figura de uma bolsa, desenhada por ela, para introdução de uma nova estrutura, *Whose is this? It's ... 's...*, e os alunos tentam deduzir de quem é a bolsa:

- /.../
- (1) Professora: Whose bag is this?
 (2) Jason: *Aquela menina loira, Kate*
 (3) Professora: It's Débora's bag. (passando a figura para cada aluno ver)
 (4) Jason: *Falei que era loira.*
 (5) Lorrane: *Você toma Coca Cola?*
 (6) ⇒ Professora: I like Coke.
 /.../

(recorte da aula de 23/9/2002)

Percebemos que a professora está contextualizando uma nova estrutura para que possa trabalhar o possessivo com as crianças. No turno 5, Lorrane pergunta à professora sobre a Coca Cola que ela vê desenhada na bolsa, usando a L1. Novamente, um aluno está usando a L1 quando acredita se tratar de uma informação real. A professora responde a Lorrane (turno 6) usando a L2. Porém, novamente, ajustando a L2 ao nível dos alunos, usando *like*, já que as crianças estão mais familiarizadas com esta estrutura que foi introduzida no livro-texto.

3.1.1.3 Para elogiar os alunos e dar *feedback* positivo

Exemplo 5:

Um pôster com desenho de quatro personagens é colocado no quadro. São três quadrinhos para cada personagem que está fazendo algo de seu cotidiano em horas diferentes. A professora pede, então, que os alunos perguntem uns aos outros, se referindo às figuras do pôster:

- /.../
- (1) Professora: Lorrane, Arthur, Eliza and Hermione, question.

- Felipe, Amanda, Jason, Márcio and Fábio, answer, Ok?
- (2) Lorrane: Ok.
- (3) Alunos: What does/
- (4) Professora: No, one moment. Pay attention.
Question:
- (5) Grupo 1: What does Kelly do in the afternoon? (professora aponta para figura no pôster).
- (6) Professora: Answer.
- (7) Grupo 2: She (risos)
- (8) Jason: Eat lunch/
- (9) Grupo 2: She eats lunch and goes to school.
- (10) ⇒ Professora: Very good. Question.
- (11) Lorrane: (cantando) *Parabéns pra você.*
/.../

(recorte da aula de 6/11/2002)

Percebemos que os alunos ainda não estão seguros com a instrução no turno 3. A professora interrompe o turno (turno 4) e continua a instrução. No turno 10, a professora elogia os alunos demonstrando que a atividade está sendo executada corretamente e continua a atividade. Lorrane, no turno 11, demonstra ter compreendido o elogio ao cantar “parabéns pra você”.

Nessa atividade, a professora detém total controle dos turnos dos alunos. Ela determina quem irá perguntar e quem irá responder (turnos 1,4 e 6), o que novamente diminui a oportunidade dos alunos de interagirem de forma significativa, já que se reduz a oportunidade de interação aluno-aluno indicada por vários autores (Tudge, 1990; Bloor, 1995; Jennings e Di, 1996), assim como a oportunidade de negociação. Como não há necessidade de compreensão mútua entre os alunos e sim entre a professora e os alunos, o diálogo, tanto a pergunta quanto a resposta, passa a ser dirigido à professora e não ao aluno. Como Pica (1987) reforça, o professor já sabe os itens lingüísticos esperados pelos alunos, o que reduz as modificações e reestruturações na sala de aula.

Exemplo 6:

Nesta atividade, a professora mostra aos alunos cartões com a figura de personagens fazendo algo do cotidiano. A professora pergunta aos alunos e eles respondem, referindo-se a uma determinada figura que a professora mostra.

- /.../
- (1) Professora: Fábio, is she washing her hair?
IS she washing her hair?
- (2) Fábio: No, she isn't.
- (3) Professora: What is she doing?
- (4) Fábio: She is washing her face.
- (5) ⇒ Professora: Very good. Eliza, is he getting up?
- (6) Eliza: No:: he isn't. He is

- (7) Professora: He is Getting?
 (8) Eliza: Getting dressed.
 /.../

(recorte da aula de 18/11/2002)

Primeiramente, notamos que no turno 1, a professora modifica seu *input*, ressaltando o verbo no início da frase, a pergunta também é repetida mesmo sem que o ouvinte tenha demonstrado desentendimento, ou seja, mais uma vez a professora utiliza estratégias para tornar seu *input* compreensível aos alunos conforme assinalado por Ellis (1985).

Fábio (turno 2) responde corretamente à professora, porém, por ser uma resposta negativa, a professora continua o diálogo pedindo mais informações sobre a figura (turno 3). Fábio responde corretamente e a professora demonstra que sua resposta está correta no turno 5, utilizando a L2, comprovando que o *feedback* positivo sempre ocorre em L2. Durante a interação da professora com Eliza, não há o *feedback* positivo. Porém, a professora, turno 7, auxilia a aluna a completar a frase, indicando o verbo que Eliza não usou no turno anterior (turno 6) e ela completa a tarefa satisfatoriamente no turno 8. Ressalta-se, nesse recorte, um *scaffolding* oferecido pela professora, ou seja, com o auxílio da professora a aluna foi capaz de completar sua tarefa, assim como as crianças o fizeram, como o auxílio da assistente, no estudo de Wood, Bruner e Ross (1976).

Essa atividade oferece suporte visual, o que é sempre benéfico às crianças de acordo com Moon (2000). Porém, não havia um elemento lúdico e é clara a prática apenas de uma determinada estrutura. Nesse caso, a motivação dos alunos poderá ser reduzida, como afirma Kahan (1995), pois não há um envolvimento que os levem ao uso da L2 e a atividade é usada apenas para a prática da nova estrutura.

3.1.1.4 Para apresentar vocabulário

Exemplo 7:

Nesta atividade, a professora usa objetos pessoais para apresentar novos itens de vocabulário. Ela mostra um objeto e os alunos dão a resposta:

- (1) Professora: Whose bag is it?
 (2) Jason: It's Débora's bag.

- (3) Professora: Ok. I have a lot of objects in my bag, ok?
 (4) Alunos: Ok.
 (5) Jason: It's the Cds.
 (6) ⇒ Professora: Ok. What do I have in my bag? What?
 (7) Amanda: In your bag , Cd
 (8) ⇒ Professora: Ok. You have a:: [Cd.
 (9) Alunos: [a Cd.
 (10) ⇒ Professora: You say: "Teacher, you have a Cd."
 (11) Alunos: You say teacher you have a Cd.
 (12) ⇒ Professora: (risos) Teacher, you have a Cd.
 (13) Alunos: You have a Cd.
 (14) ⇒ Professora: You have a cassette.
 (15) Alunos: Teacher you have a cassette.
 (16) ⇒ Professora: I have a comb.
 (17) Alunos: I have a comb.
 (18) ⇒ Professora: Teacher you have a comb.
 (19) Alunos: Teacher you have a comb.
 (20) Jason: Comb, [comb (repete baixinho)
 (21) Amanda: [comb.
 (22) Hermione: Teacher you have a comb.
 (23) Professora: You have a::?
 (24) Alunos: You have a comb.
 (25) ⇒ Professora: A brush. Repeat a BRUSH.
 (26) Alunos: A brush.
 (27) Felipe: [repeat a brush (risos)
 (28) Fábio: [repeat a brush (risos)
 /.../

(recorte da aula de 2/9/2002)

Observamos que a professora usa apenas a L2 para a introdução do novo vocabulário. E como observamos no turno 6, ela faz a pergunta e permite que os alunos encontrem a resposta, mesmo quando demonstram hesitação, como ocorre com Amanda no turno 8. Foi a partir de sua tentativa que os outros alunos (turno 7) tiveram segurança para demonstrar seu *output*, também usando a L2. O que demonstra que, durante esta atividade, a professora deu oportunidade para os alunos testarem hipóteses. Porém, a professora demonstra que o *output* não deverá ter apenas o vocabulário, e sim uma estrutura completa. Então, ela fornece esse *input* (turno 10) para os alunos, ou seja, *scaffolding* para que eles produzissem o *output* esperado. Assinalamos, nesse turno, a professora usando o termo "teacher" para se referir a ela própria, o que leva os alunos a usar o mesmo termo quando se referem a ela, como veremos em outros exemplos. Percebemos que o *input* não é compreendido, já que a professora fornece novo *input* no turno 12. Os alunos passam a produzir, então, o *output* desejado.

A professora também pratica com os alunos um item lexical isoladamente, para prática de pronúncia (turno 25). Porém, os alunos insistem em usar a estrutura completa, imitando a professora, (turno 27 e 28), demonstrando que compreenderam o *input* e que só o faziam por achar graça (os alunos começam a rir). Lembramos que,

para Bloor (1995), é comum que as crianças imitem o professor. Vygotsky (1998b) também acredita que as crianças aprendem a partir da imitação. Porém, a imitação, neste caso, é um elemento de humor, uma brincadeira para as crianças como notamos nos turnos 10 e 11, 16 e 17 e 25, 27 e 28.

Percebemos, também, que há aprendizagem de vocabulário quando observamos Jason, no turno 20, e Amanda, no turno 21, repetindo o novo item lexical, ou seja, regulando sua interlíngua, por meio do discurso privado (Donato, 1996; Vygotsky, 1998b).

3.1.1.5 Para apresentar estruturas lingüísticas

Exemplo 8:

Nesta atividade, a professora já introduziu o vocabulário e está ensinando uma estrutura nova para os alunos. A professora usa figuras e faz perguntas aos alunos que deverão responder usando a nova estrutura.

- (1) Professora: What is he doing?
 (2) Alunos: He is watching TV.
 (3) ⇒ Professora: Pay attention. He is watching TV. Repeat.
 (4) Alunos: He is watching TV.
 (5) Professora: Is he going to school?
 (6) Alunos: Yes:: he (incompreensível)
 (7) Professora: Is he going to school?
 (8) Alunos: [Yes, he::
 (9) Lorrane: [Yes he is doing.
 (10) Professora: Yes, he?
 (11) Eliza: Doing.
 (12) Lorrane: Doing, *não!* Yes, he is doing. Yes, he⁵⁰
 (13) Professora: IS he going to school?
 (14) Alunos: Yes, he is
 (15) Lorrane: Yes, he is going
 (16) ⇒ Professora: Yes, he is
 (17) Jason: *Acertei!*
 (18) Professora: Is he speaking Portuguese?
 (19) Alunos: No:: he (incompreensível)
 (20) Hermione: No, he isn't.
 (21) Professora: No, he?
 (22) Alunos: No, he isn't.
 (23) ⇒ Professora: No, he isn't.
 /.../

(recorte da aula de 18/11/2002)

Percebemos, no turno 1, que a professora inicia sua apresentação partindo de

⁵⁰ Este turno demonstra o uso da L1 pelos alunos para a autocorreção, que será tratado posteriormente.

uma estrutura já conhecida pelos alunos, já que eles respondem prontamente conforme observamos no turno 2. Porém, quando a pergunta da professora demanda o uso da nova estrutura, os alunos hesitam e só produzem o *output* esperado no turno 14. Nos turnos 8, 9, 11, 12, percebemos os alunos avançando por sua ZDP para encontrar a resposta correta (Vygotsky, 1998a, 1998b). Notamos que cada hipótese dos colegas serve como *input* para os outros que fazem, então, novas tentativas. Jason confirma sua compreensão no turno 17 “*acertei*”. A professora ajuda os alunos nesse caminho, como nos turnos 10 e 13, ressaltando palavras, ou seja, fornecendo *scaffolds* para os alunos, sempre em L2.

Acreditamos que os alunos demonstram motivação interna nesta atividade (Williams e Burden, 1997), já que esta não é uma atividade que envolva ludicidade, como música ou jogos, entre outras indicadas por Richard-Amato (1988), Kahan (1995) e Rixon (1995). Ainda assim, os alunos estão envolvidos e testando suas hipóteses por interesse ou curiosidade. Relembramos algumas características típicas desta faixa etária: curiosidade, pensamento concreto, aumento da solidariedade e colaboração (Scott e Ytreberg, 1990; Piaget 1999; Moon, 2000). Todas essas características estão ressaltadas nessa atividade, já que existia um apoio visual, as figuras, que levavam os alunos ao pensamento concreto, e o estímulo da curiosidade, já que estavam tentando acertar uma resposta não fornecida pela professora. Exercitaram, também, a colaboração, uma vez que o *output* de um aluno servia como *input* para o outro. A L2 foi priorizada durante toda a atividade, tanto pela professora como pelos alunos.

Como podemos notar, todo o *input* dado pela professora durante as aulas gravadas foi em L2; percebemos, também, que este *input* não se restringiu apenas a itens lexicais, mas sim a estruturas completas, sendo a L2 usada não só para ensinar, mas também durante trocas de informações, em conversações informais e para elogiar e oferecer um *feedback* positivo aos alunos.

Passaremos, agora, a analisar, mais detalhadamente, o *output* encontrado em nossos dados.

3.1.2 O *output* em nossos dados

Nos próximos subitens, iremos detalhar o *output* encontrado em nossos dados.

3.1.2.1 Atividades que não demandam o uso da L2

Percebemos, em nossos dados, duas atividades em que os alunos não produziam a L2. Nessas atividades, os alunos apenas reconheciam a L2 produzida pela professora. Ambas eram atividades que nos remetem ao método TPR (resposta física total), mencionado no capítulo 1, e destacadas na tabela 3.2 em que relacionamos as atividades em que a L2 era usada de forma conceitual. Consideramos estas atividades como de envolvimento conceitual, pois, apesar de não haver uma produção oral dos alunos, o movimento físico demanda compreensão do vocabulário trabalhado.

Exemplo 9:

Esta atividade é uma atividade que envolve TPR, ou seja, demanda uma resposta física. A professora distribuiu cartões para os alunos com palavras do vocabulário a ser praticado. Ela, então, fala a palavra e os alunos que têm esse vocabulário devem trocar de lugar. Esta foi a primeira atividade dada no dia 23/9/2002 e tinha como objetivo revisar o vocabulário da aula anterior. Como podemos notar, durante esta atividade, não se espera dos alunos a produção da L2, somente o reconhecimento do novo vocabulário. Esta atividade envolvia tanto o desenvolvimento motor quanto o cognitivo, já que os alunos deveriam estar atentos ao vocabulário fornecido para poderem trocar de lugar e também deveriam ser rápidos na troca, para não ficarem sem lugar para sentar.

- /.../
- (1) Professora: Ok. Brush, comb, bag, ruler.
(batendo palmas)
Alunos: (risos e trocam de lugar)
- (2) Professora: Ok, Fábio. Let's move this desk. Fábio, stay there.
- (3) ⇒ Jason: No, teacher. *Prenda.*
- (4) ⇒ Felipe: *É tem que pagar prenda.*
- (5) Professora: Ok, Fábio, pay attention.
When they move, you have to sit down.
- (6) ⇒ Arthur: *Pode abrir aqui?*
- (7) Professora: Yes, Ok, brush, comb, tissue.
(alunos correm)
- (8) Professora: Ruler, bag, tissue.
- (9) Lorrane: *Eu não tô!* (incompreensível) (risos)
- (10) Professora: Ok, Lorrane, pay attention. Bag, ruler, tissue, comb.
(alunos correm) (muitos risos)
- (11) Professora: Brush
(só Eliza se levanta)
- (12) Professora: Tissue
(só Marcio se levanta)
- /.../

(recorte da aula de 23/9/2002)

Como se pode observar, nessa atividade os alunos utilizam a L2 apenas no turno 3, para chamar a atenção da professora, mesmo assim há alternância de línguas e Jason termina o turno usando L1. Ele usa a L2 apenas em palavras já cristalizadas, como “No” e “teacher” em um mesmo turno que termina com a L1 “prenda”, palavra pouco comum em seu léxico de L2. A alternância de línguas é recorrente em nossos dados. Podemos notar essa alternância apenas na fala dos alunos, já que a professora, como já afirmamos anteriormente, só produziu a L2 nos dados analisados. A alternância de línguas ocorre apenas durante um turno e normalmente quando os alunos estão usando a L1 durante toda a interação, quando inserem itens lingüísticos de L2 em uma frase já construída na L1, como ressaltado nesse recorte. Os alunos também recorrem a L1 para negociação de regras (turnos 4 e 6), sendo esta uma das características desta faixa etária, descritas por Piaget (1999). Percebemos que, durante a atividade, os alunos usam a L1, o que não incomoda a professora, já que o uso da L2 não era seu objetivo, porém ela responde usando a L2 (turnos 6 e 7; 9 e 10).

Exemplo 10:

Como já antecipamos, esta atividade também envolve resposta física. A professora fala uma frase e os alunos devem fazer a mímica correspondente após a professora falar “Simon says”. Caso o aluno não faça a mímica, deverá sentar-se. O último a se sentar será o vencedor da atividade. Observamos que, nesta atividade, a professora revisou o uso de expressões do cotidiano que posteriormente seriam usadas em estruturas mais complexas, como o presente simples (exemplo 15) e o contínuo. Portanto, consideramos tais expressões como um item lexical, sendo esta uma atividade com envolvimento conceitual, conforme foi ressaltado na tabela 3.2.

- | | | |
|-----|-------------|---|
| | | /.../ |
| (1) | Professora: | Simon says “play tennis.” |
| | Jason: | (pega no tênis) |
| (2) | Alunos: | EHHHHHHH:: |
| (3) | Professora: | Simon says “play tennis.” |
| | Arthur: | (faz a mímica correta) |
| | Alunos: | (copiam Arthur) |
| (4) | Professora: | Simon says “fly a kite.” |
| (5) | Alunos: | (fazem mímica) |
| | | /.../ |
| (6) | Professora: | Brush your teeth. |
| | Jason: | (Faz a mímica.) |
| (7) | ⇒ Lorrane: | <i>Errou::</i> |
| (8) | ⇒ Hermione: | Simon says! |
| (9) | ⇒ Arthur: | Teacher, <i>quando você não fala</i> “Simon says” <i>pode voltar ao normal.</i> |

- (10) Professora: *Não dou conta de ficar assim não* (balançando os braços).
Hum, hum.
(Jason, que errou, sentou-se)
/.../
(outros alunos erram a mímica)
- (11) Professora: Good bye, Eliza and Fábio.
- (12) ⇒ Jason: And Amanda.
- (13) Professora: Amanda?
- (14) ⇒ Jason: *A Amanda fez assim.*
(faz a mímica para pular corda)
- (15) ⇒ Márcio: Yes, teacher.
(Amanda se senta)
/.../
- (16) Professora: Ok, congratulations, Márcio.
- (17) ⇒ Hermione: De novo, Teacher.
- (18) Professora: Again? Ok.
/.../

(recorte da aula do dia 18/11/2002)

Observamos que, sempre em resposta ao turno da professora (turnos 1, 3 e 4), os alunos fazem a mímica correspondente. A L1 é usada no turno 7, quando Lorena se refere ao erro de Jason, ou seja, em um momento de competição. A L1 é também usada por Arthur (turno 9) para verificar se as regras do jogo estão corretas, já que a professora não as segue ao omitir “Simon says...”. Nesse turno, há também a alternância de línguas quando ele usa “Simon says”, porém seu turno começa e termina na L1. A professora responde a Arthur sem repreensões, enquanto no turno 17, a L1 é novamente usada e, ao responder, a professora enfatiza o uso da L2 “again” (turno 18). Encontramos, também, o uso espontâneo da L2 no turno 12.

Acreditamos que, nessa atividade, a competição levou os alunos a esclarecer as regras e, como a negociação de regras faz parte do universo real dos alunos, eles usavam a L1, já que, como notamos anteriormente, nos exemplos 3 e 4, sempre que a linguagem diz respeito à sua vida real, os alunos usam a L1. Por outro lado, lembramos que o objetivo dessa atividade era o reconhecimento e não a produção da L2. Portanto, o uso da L1 pelos alunos não invalida a atividade (Atkinson, 1987; Harbord, 1992).

3.1.2.2 A competição e a cooperação em nossos dados

Percebemos a L2 sendo usada pelos alunos na maioria das atividades observadas. Neste item, pretendemos ressaltar como o *output* foi modificado pela introdução de um elemento de competição nas atividades.

Primeiramente, observaremos atividades que também demandam resposta física, como veremos, nos exemplos 11 e 12 e, a seguir, atividades que envolvem suporte visual, exemplos 13 e 14.

Exemplo 11:

Nesta atividade, a professora espalhou várias figuras pela sala e, quando ela fala determinada estrutura, os alunos correm em direção à figura correspondente e completam a frase, o que os leva a usar a L2. Diferentemente das outras atividades que envolviam *TPR*, nesta atividade é exigida dos alunos a produção em L2.

- (1) ⇒ Arthur: Eliza, sit down.
 (2) Professora: Let's start. It's ten o'clock at night.
 (3) Jason: Ten? (correndo em direção à figura)
 (todos correm em direção à figura)
 (4) Professora: No, please, it's not necessary to touch the picture.
 (pregando a figura novamente.)
 Don't touch the picture. You say it's time for?
 (5) ⇒ Alunos: It's time for bed.
 (6) Professora: It's 5 o'clock in the afternoon.
 Alunos: (alunos correm para outra figura)
 (7) ⇒ Eliza: Five. Five. (falando bem baixinho)
 (8) ⇒ Alunos: It's time for homework.
 (9) Professora: Oh, very good.⁵¹
 It's seven o'clock in the morning.
 (10) ⇒ Márcio: In the morning. (olhando em volta)
 (11) Arthur: Here, here (correndo em direção à figura)
 (12) ⇒ Amanda: It's time for lunch.
 (13) Professora: Hã? It's seven o'clock in the morning!
 (14) ⇒ Alunos: Here, here. (alunos se movimentam em direções variadas)
 (15) ⇒ Márcio: It's time for breakfast.
 (16) Lorrane: [It's time for breakfast.
 (17) ⇒ Eliza: [It's time for breakfast.
 (18) Professora: Ok. It's time for breakfast.
 /.../

(recorte da aula de 30/10/2002)

Percebemos que, nessa atividade, a L2 foi usada pelos alunos não apenas para completar a frase, conforme determinava a tarefa (turnos 5, 8, 12, 15, 16 e 17). Eles usam a L2, também, de forma espontânea, cooperando uns com os outros (turno 14) indicando onde a figura correta estava. Durante essa atividade, os alunos trabalhavam juntos, o que envolvia cooperação, gerando maior oportunidade de interação (Jennings e Di, 1996).

⁵¹ Aqui observamos mais um exemplo de *input* em que a professora utiliza a L2 para dar *feedback* positivo aos alunos, como já mencionado anteriormente.

A L2 é também usada de forma espontânea no turno 1, em que Arthur pede a Eliza que se sente. A L2 é também usada para se repetir parte do que a professora diz (turnos 7 e 10). Lembramos que, para Bloor (1995), é natural que os alunos repitam o que a professora diz. Posteriormente, observaremos outros exemplos em que a repetição ocorre de forma espontânea em nossos dados. Ressaltamos que, durante essa atividade, a L1 não foi usada pelos alunos, mesmo durante interações autênticas. Acreditamos que tal fato ocorreu devido à cooperação tanto entre as crianças como com a professora durante a atividade. Para os alunos, a atividade oferecia pensamento concreto, já que havia figuras para dar suporte (Piaget, 1999); favorecia o movimento físico – não gerando passividade (Harmer, 1991; Holderness, 1995; Moon, 2000) – e demandava o uso da L2, já que era necessário seu uso para completar a tarefa.

Por outro lado, notamos que, na atividade seguinte, na aula do dia 30/10/2002, os alunos param de cooperar uns com os outros, já que a atividade passa a envolver competição, e o uso da L2 é substituído pelo uso da L1, como veremos no exemplo a seguir.

Exemplo 12:

A professora segue a mesma estrutura da atividade anterior (exemplo 11). Porém, acrescenta um item de competição à atividade. Quando o aluno não acerta a resposta, ele deverá se sentar e o que ficar por último será o vencedor.

- (1) Professora: If you are not correct, you sit down, ok?
 (2) ⇒ Lorrane: *Se não sabe, senta?*
 (3) Professora: No:: For example, I said it's 7 o'clock in the morning.
 It's time for homework?
 No:: (faz mímica de sentar)
 (4) ⇒ Eliza: *Aí, senta.*
 (5) Professora: It's 8 o'clock in the evening.
 (6) ⇒ Jason: Cuidado (alunos olham as figuras sem sair do lugar)
 (7) ⇒ Márcio: It's time for dinner.
 (8) Professora: What about you?
 (vendo que somente dois alunos foram em direção a uma figura)
 Decide, Lorrane, Arthur
 (9) ⇒ Arthur: (vai em direção a outra figura)
 It's time for bed.
 (10) Professora: Let's go, Felipe, Fábio.
 (11) ⇒ Jason: Você dorme sete horas?⁵²
 (12) ⇒ Arthur: Oito.
 (13) ⇒ Jason: Oito?
 (14) Professora: Ok. It's 8 o'clock in the evening. (aponta para os alunos)
 (15) ⇒ Arthur: [It's time for bed.
 (16) ⇒ Amanda: [It's time for bed.

⁵⁴ Usaremos esse exemplo novamente ao tratarmos de conversas paralelas e do uso da L1.

- (professora aponta para outro grupo)
- (17) ⇒ Arthur: [It's time for dinner.
 (18) ⇒ Márcio: [It's time for dinner.
 (professora aponta para outro grupo)
- (19) ⇒ Hermione: It's time for breakfast.
 (20) ⇒ Lorrane: [It's time for breakfast.
 (21) ⇒ Felipe: [It's time for homework.
 (22) Professora: Very good. It's twelve o'clock in the afternoon.
 (alunos correm em direção à figura)
- (23) Alunos: It's time for lunch.
 /.../

(recorte da aula de 30/10/2002)

Percebemos que a cooperação entre os alunos diminuiu, já que foi introduzido um elemento de competição, ou seja, não podemos mais observar uma interdependência positiva entre os alunos (Dörnyei, 1995). Apenas no turno 6, Jason alerta os colegas, mas desta vez a L1 é usada. A L1 está, também, sendo usada nos turnos 2 e 4 para checarem as regras e também no diálogo entre Jason e Arthur nos turnos 11, 12 e 13, novamente de forma autêntica, falando da vida real. A L2, nessa atividade, é apenas usada para o cumprimento da tarefa, conforme nos mostram os turnos 7, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21. Apesar de a L2 ocorrer em vários turnos, nessa atividade ela apenas acontece para a prática de uma determinada estrutura, de forma bastante repetitiva.

Atividades que envolvem o reconhecimento de figuras, como já vimos em alguns exemplos, são recorrentes em nossos dados. Nos exemplos 13 e 14, a L2 é usada com envolvimento conceitual, ou seja, para praticar e revisar itens lexicais da L2.

Exemplo 13:

Nesta atividade, a professora cola no quadro fotos de pessoas famosas. Ao redor das fotos, a professora coloca figuras de objetos e pergunta a quem pertence cada objeto, e os alunos respondem:

- /.../
- (1) Professora: Whose paper clip are they?
 (2) Alunos: They are Xuxa's clips.
 (3) Professora: Paper clips.
 (4) Alunos: Whose paper clips are they?
 They are Xuxa's paper clips.
 (5) Professora: Whose coin is it?
 (6) Jason: Hã?
 (7) ⇒ Amanda: [It's
 (8) ⇒ Lorrane: [Chico.
 (9) ⇒ Amanda: Ah, yes.
 (10) Alunos: It's Chico's coin.
 (11) Professora: Whose keys are they?

(12) Alunos: They are Chico's keys.

(recorte da aula de 2/9/2002)

Durante essa atividade, percebemos o uso da L2, tanto pela professora quanto pelos alunos. Percebemos, também, que o uso da L2 se restringe à prática de uma estrutura determinada e que só ocorre em resposta a uma pergunta da professora. Observamos que existe cooperação entre as crianças, quando Jason não compreende a pergunta (turno 6). Amanda inicia a resposta que é completada por Lorraine (turnos 7 e 8) e então é repetida por todos os alunos no turno 10, ou seja, observamos *scaffoldings* fornecidos tanto pela professora como pelos alunos em nossos dados.

Exemplo 14:

Nesta atividade, a professora também insere um item de competição, formando dois grupos, meninos contra meninas. Um grupo pergunta e o outro responde, ainda se referindo às mesmas figuras do exemplo 13.

- /.../
- (1) Professora: Boys and girls, ok, two groups.
 (2) ⇒ Jason: Boys *contra* girls.
 (3) ⇒ Felipe: (falando com Arthur) *tem que decidir. Ele é girl.*
 (o número da turma era ímpar e sobrava um menino)
 (os alunos sentam-se no chão com um número diferente em cada grupo.)
- (4) Professora: Girls, comb, brush
 Boys, candy bar, ok?
 Girls, question.
- (5) Amanda: Ah! Whose/
 (6) Professora: Everybody together.
 (7) ⇒ Alunas: Whose comb is it?
 (8) ⇒ Jason: Comb is/
 (9) Professora: Answer the question.
 (10) Jason: Is it?
 (11) Professora: Hã?
 (12) Alunos: It is Chico's comb.
 (13) Professora: Yes, very good, it's Chico's comb. Girls, brush.
 (14) ⇒ Alunas: Whose brush is it?
 (15) ⇒ Alunos: It's Xuxa's brush.
 (16) Professora: Now, boys, question.
 (17) ⇒ Boys: Whose candy bar is it?
 (18) ⇒ Girls: It's Xuxa's candy bar.
 /.../

(recorte da aula do dia 2/9/2002)

Percebemos que, apesar de essa atividade favorecer a interação aluno-aluno, a professora novamente detém o controle de alocação de turnos, determinando quem e o que será dito (turno 6, 9, 13 e 16). Como há um grande controle da forma usada

(*Whose...?*), não há uso da L2 de forma espontânea. A L1 é usada para a compreensão das regras (turno 2), que são importantes, já que a atividade envolve competição. A L1 é, também, usada para conversar com o colega (turno 3), negociando-se uma regra, já que a professora havia determinado que a atividade seria de meninos contra meninas, e um aluno seria do grupo das meninas. Ressaltamos que, nesse turno, houve alternância de línguas – “ele é *girl*.” Provavelmente, como o termo “*girl*” foi dito na L2, o aluno não se demonstrou insultado, já que não se referiram a ele na L1. Percebe-se que Felipe apenas denominava o nome do “grupo” a que Arthur pertencia, já que havia na sala um número ímpar de alunos.

Notamos que a competição motivou os alunos (Scarcella e Oxford, 1992), já que eles respondiam à professora prontamente. Apesar de a atividade envolver competição, meninos contra meninas, a professora não ressaltava a competição, pois não havia anotações de pontos nem prêmios. A competição, por outro lado, gerou muita negociação/clarificação das regras, o que levou ao uso da L1.

3.1.2.3 *Scaffoldings* e o desenvolvimento da ZDP

Nos exemplos 15 e 16, a L2 é usada de forma criativa. Neste tipo de atividade, percebemos o desenvolvimento da ZDP dos alunos e o fornecimento de *scaffoldings* não só da professora mas também dos alunos, como veremos a seguir:

Exemplo 15:

Esta atividade também envolve o reconhecimento de figuras, mas a L2 aqui é usada de forma criativa. A professora usa um pôster com a figura de uma criança e suas atividades do dia-a-dia. A professora usa o material para que os alunos deduzam a nova estrutura.

- (1) Professora: What does he do in the morning?
(apontando para o pôster)
- (2) ⇒ Arthur: [He
- (3) ⇒ Jason: [She
- (4) ⇒ Alunos: Get up
- (5) Professora: Repeat
(professora usa mímica para ajudar os alunos).
- (6) ⇒ Alunos: He get up and brush your teeth.
- (7) Professora: My teeth?
- (8) ⇒ Alunos: His teeth.

- (9) Professora: So, repeat.
 (10) ⇒ Alunos: He gets up and brushes his teeth.
 (11) ⇒ Felipe: [your
 (12) ⇒ Jason: [her
 (13) Professora: His teeth.
 (14) ⇒ Alunos: His teeth.
 /.../

(recorte da aula de 6/11/2002)

Percebemos que, nessa atividade, a L1 não é usada. Os alunos aceitam o desafio de usar a L2 até construir a estrutura desejada. Observamos que os alunos testam suas hipóteses sempre usando a L2 (turnos 2, 3, 4, 6, 8, 11 e 12). Enquanto os alunos testam suas hipóteses, a professora fornece apoio por meio de *scaffoldings* para que eles possam atingir o objetivo determinado, ou seja, faz a mímica (turno 5), faz perguntas que levam à autocorreção (turno 7) e auxilia os alunos no desenvolvimento de sua ZDP (Vygotsky, 1998a). Ao final, a professora oferece *feedback* positivo, reafirmando a hipótese dos alunos (turno 13), conforme indica Tudge (1990).

Exemplo 16:

Neste exemplo, a professora usa figuras de pessoas famosas para praticar o uso do possessivo (*Whose / 's*), tanto para ensinar a forma interrogativa quanto a afirmativa. A professora distribui as figuras pelo chão e coloca objetos que trouxe para a sala de aula em volta das figuras. Passa, então, a fazer perguntas sobre a figura e pedir que os alunos façam a pergunta.

- /.../
- (1) Professora: Close your books. Jason, close your book
 Felipe, close your book. Who is this?
 (2) Alunos: Angélica.
 (3) Professora: Angélica?
 (4) Arthur: I don't know.
 (alunos se levantam e vão ver a figura de perto).
 (5) ⇒ Alunos: She is Adriane Galisteu.
 (professora coloca as figuras no chão).
 (6) Professora: Ok! Question.
 (7) ⇒ Hermione: It's Adriane Galisteu's bag.
 (8) Professora: No! Whose...
 (9) ⇒ Hermione: [Whose bag is this?
 (10) ⇒ Amanda: [Whose bag is this?
 (11) ⇒ Arthur: [Whose bag is this?
 (12) ⇒ Felipe: It's Adriane's Galisteu's bag.
 (13) Professora: Ok! Question.
 (14) ⇒ Alunos: Whose bag is this? It's Adriane's Galisteu's bag.
 (15) Professora: Adriane's.
 (16) ⇒ Alunos: It's Adriane's Galis/
 (17) Professora: Adriane's, just first name.

(18) ⇒ Alunos: It's Adriane's bag.
/.../

(recorte da aula de 28/8/2002)

Observamos que, nessa atividade, não há o uso da L1. A professora vai favorecendo o desenvolvimento da ZDP dos alunos, fazendo primeiramente uma pergunta com que os alunos já estão familiarizados (turno 1) para, então, pedir que eles produzam a nova estrutura (turno 6). Os alunos, apesar de já terem ouvido a nova estrutura, ainda não estão seguros da informação que a professora espera e produzem um *output* diferente do que a professora deseja (turno 7). A professora fornece apenas a palavra inicial para que os alunos deduzam seu complemento, o que ocorre satisfatoriamente, como percebemos nos turnos 9, 10 e 11. Arthur dá a resposta à pergunta dos colegas, (turno 12) e a professora dá um *feedback* positivo. Porém, afirma que o *output* desejado é somente a pergunta (turno 13). Os alunos, então, produzem a pergunta corretamente (turno 14). A resposta à pergunta é prontamente corrigida pela professora nos turnos 15 e 17, visto que, no turno 14, os alunos haviam usado o “’s” tanto no nome quanto no sobrenome. Finalmente, o *output* desejado é produzido no turno 18.

Percebemos, novamente, um grande controle da professora e pouca oportunidade de interação aluno-aluno. Desse modo, as modificações e reestruturações ocorreram por meio da correção da professora e não pela necessidade de compreensão da mensagem (Pica, 1987, 1994).

3.1.2.4 O papel do *feedback* em nossos dados

Observamos, em nossos dados, atividades em que os alunos usam a língua para falar de seu cotidiano, fazendo com que o aprendizado se aproxime da realidade. Essas atividades aparecem usando a L2 para um envolvimento conceitual, como no exemplo 17, e também envolvendo a L2 de forma criativa, como no exemplo 18. Nestes exemplos, percebemos os alunos testando suas hipóteses e confirmando-as ou não através do *feedback* da professora, como observamos a seguir.

Exemplo 17:

Conforme foivisto no exemplo 16, os alunos praticaram o possessivo usando a L2. Na aula seguinte, ilustrada neste exemplo, a professora pega os materiais dos alunos e pergunta a quem pertencem. Os alunos, então, informam o nome do dono de cada objeto. Como podemos observar, nesta atividade os alunos usam a L2 de forma conceitual, já que os itens já haviam sido ensinados e os alunos apenas praticam, revisam seu uso usando seus próprios materiais.

- (1) Professora: What are these?
 (2) ⇒ Felipe: Markers.
 (3) Alunos: They are markers.
 (4) Professora: My markers?
 (5) Alunos: Yes.
 (6) Professora: So :: make a sentence.
 (7) ⇒ Alunos: Yes, they are markers.
 (8) Professora: They are Débora's markers. All right. And this?
 (9) Arthur: It's a [notebook.
 (10) Jason: [notebook
 (11) Felipe: [notebook
 (12) ⇒ Arthur: This is Fábio's notebook.
 (13) ⇒ Alunos: It's Fábio's book.
 (14) Professora: Book?
 (15) Alunos: NOTEBOOK.
 (16) Professora: And this? [This...
 (17) ⇒ Alunos: [It's a cap.
 (18) ⇒ Fábio: [cap.
 (19) ⇒ Amanda: It's cap's Jason.
 (20) ⇒ Arthur: It's a cap.
 (21) ⇒ Amanda: It's Jason's cap.
 (auto-correção)
 (22) Professora: It's [Jason's cap.
 (23) ⇒ Alunos: [It's Jason's caps.
 (24) Professora: Cap, only one.
 /.../

(Recorte da aula do dia 2/9/2002)

Como essa atividade era a segunda em que praticavam a estrutura trabalhada, os alunos ainda não demonstravam segurança (turnos 7, 13 e 19). A professora dá o suporte necessário para que se produza o *output* desejado e, no turno 21, percebemos que Amanda já é capaz de se autocorrigir, sem a intervenção da professora. A professora confirma sua hipótese no turno 22 e todos repetem no turno 23, porém falam “caps”. A professora oferece novo *feedback*, ressaltando que a hipótese dos alunos estava errada e que “cap” deveria ser usado no singular (turno 24). Ressaltamos que, em vários momentos, o *feedback* é usado para correção, o que Lynch (1996) acredita ser, também, o papel do *feedback* na sala de aula.

Exemplo 18:

A professora mostra uma bolsa cheia de objetos e informa aos alunos que a bolsa é sua. O objetivo desta atividade é que os alunos produzam perguntas e respostas afirmativas ou negativas relacionadas à idéia de posse. É a primeira vez que os alunos irão produzir a estrutura *Do you have a / an... in your bag?*.

- (1) Professora: All right, close your notebooks. Look, what is this?
 (2) ⇒ Alunos: It's a bag.
 (3) Professora: My bag.
 (4) ⇒ Lorrane: Your bag.
 (5) Professora: What?
 (mostrando suas chaves)
 (6) ⇒ Alunos: Car.
 (7) Professora: Ok, [What's on the car?
 (8) ⇒ Jason: [the car is Débora's car.
 (9) Professora: What is on the (incompreensível)? What is this?
 (10) ⇒ Felipe: Pencil.
 (11) ⇒ Jason: Pencil?
 (12) Professora: Ok, what is it? Ok, you ask me. Teacher
 (13) ⇒ Lorrane: It's a pencil?
 (14) Professora: It's a pencil.
 (15) ⇒ Felipe: Yes.
 (16) ⇒ Lorrane: Ah, What do you have in your bag?
 (17) Professora: No::
 (18) ⇒ Jason: What do you have and car?
 (19) Professora: Pencil.
 (20) ⇒ Arthur: Do you have a pencil in your bag?
 (21) Professora: Ahm, do you have/
 (22) ⇒ Arthur: a pencil in your bag?
 (23) Professora: Do you have a pencil in [your bag?
 (24) ⇒ Alunos: [in your bag?
 (25) Professora: No, I don't. (escrevendo no quadro). Lorrane.
 (26) ⇒ Lorrane: Teacher, do you have a brush in your bag?
 /.../
 (27) ⇒ Eliza: Do you have a marker in your pencil?
 (28) Professora: A marker in your pencil?
 (29) Alunos: (risos)
 (30) Professora: Jason.
 (31) ⇒ Eliza: in your pencil case.
 (32) Professora: No, this is my bag, ok?
 (33) ⇒ Eliza: Do you have a marker in your bag?
 (34) Professora: Arthur.
 (35) ⇒ Arthur: Do you have a tissue in your bag?
 (36) Professora: Yes, I do.
 /.../

(recorte da aula do dia 16/9/2002)

Os alunos logo reconhecem o objeto que a professora tem na mão (turno 2). A professora (turno 3) afirma que a bolsa é sua. Ela, então, mostra alguns objetos que estão dentro da bolsa (turnos 5 e 9). Os alunos ainda não sabem o vocabulário usado para chaves e falam o que se aproxima em seu léxico, carro (turno 6). A professora usa, então, a mesma estrutura para que os alunos informem o que ela tem dentro de seu carro

(turnos 7 e 8). Somente no turno 12, a professora passa a pedir que os alunos produzam a nova estrutura. Porém, os alunos não produzem o *output* correto, como percebemos nos turnos 13, 16 e 18. A professora faz correções oferecendo *feedback* para os alunos (turnos 14, 17 e 19). No turno 20, Arthur oferece o *output* desejado e a professora, então, dá um *feedback* positivo, repetindo as palavras de Arthur (turno 23) e pára no meio da frase dando oportunidades para que os alunos produzam seu *output* (turno 24). Após o suporte das frases escritas no quadro, a professora passa a determinar que cada aluno faça uma pergunta sobre o que ela tem na bolsa, e ela responde (turnos 25 a 36). A professora sempre determina de quem será o próximo turno.

Acreditamos que nossos dados comprovam que, por meio da produção lingüística, os alunos puderam testar hipóteses (exemplo 12), receber *feedback* das hipóteses testadas (exemplos 11 e 14), desenvolver uma produção automática na L2 (exemplos 12, 14, 16 e 17) e provocar a mudança do processo lexical e semântico para um processo mais sintático (exemplos 13, 14, 15, 16 e 18). Essas funções do *output* foram observadas por Gass e Selinker (1994), conforme ressaltado no capítulo 1, item 1.2.2.

No próximo item, trataremos, especificamente, do uso da L1 em nossos dados.

3.1.3 O uso da L1 na sala de aula

Como já observamos anteriormente, a L1, em nossos dados, foi usada para determinados propósitos na sala de aula. E muitas foram as atividades em que a L1 ocorreu. Notamos que a L1 foi utilizada pelos alunos para solucionar tarefas, compreender ou negociar regras, fazer um pedido, se autocorrigirem, checar informações, durante conversas paralelas e traduções.

3.1.3.1 A L1 usada para compreender ou negociar regras

Exemplo 19:

Nesta atividade, a professora pede que os alunos se dividam em três grupos. Cada grupo anota quais objetos pertencem a uma determinada pessoa famosa que está no quadro e escreve as frases no caderno. Neste recorte, a professora está explicitando

as regras da atividade:

- (1) Jason: Copy?
 (2) Professora: No::
 (3) Felipe: *Aha, já sei quem tá com o celular.*
 (4) ⇒ Arthur: *Ela vai embaralhar.*
 (5) ⇒ Felipe: *A gente vai ter que colocar as coisas tudo certinho.*
 (6) Jason: Ah!
 (7) ⇒ Arthur: *É a gente vai ter que falar certo.*
 (8) Professora: Ok. A, B, C, A, B, C (apontando para os alunos).
 A stand up. One group A, one group B.
 (9) ⇒ Jason: *Eu sou A.*
 (10) ⇒ Amanda: *Não, eu sou A.*
 (11) ⇒ Felipe: *Você é B.*
 (12) Professora: Let's make groups. Sit down. Notebooks and pencil.
 Ok. Pay attention. Felipe go back.(fala com o aluno que estava mudando de grupo)
 It's you and Hermione. Pay attention. I show you an object and you make a sentence. It's "*fulano's tânãã...*" Let's do it.
 (professora mostra um estojo)
 (13) Amanda: It is/
 (14) Professora: No, be quiet. Shhhhh. You write sentences. Groups.
 (15) ⇒ Amanda: *Pode falar assim pro outro?*
 (16) Professora: You can talk to the members of your group.
 (17) ⇒ Lorrane: Ai, teacher! Pra cada um?
 /.../

(recorte da aula do dia 2/9/2002)

Notamos que, durante toda a interação, os alunos faziam perguntas para a professora em L1 (turnos 4, 5, 7, 9, 10, 11) e negociavam as regras interagindo entre si. Dessa forma, eles tentavam encontrar uma forma de solucionar a tarefa proposta. Posteriormente, no turno 15, a interação é com a professora. Em todos os casos a interação é em L1. No turno 17, observamos que Lorrane usa "*teacher*" ao se referir à professora; notamos, porém que seu turno começa e termina usando a L1, sendo a palavra "*teacher*" uma forma cristalizada usada tanto em turnos de L1 como de L2, portanto não ressaltamos este turno como uma alternância de línguas. Percebemos, então, que a L1 é usada como um suporte, negociando-se as regras o que leva a solução desta tarefa.

Exemplo 20:

No recorte a seguir, os alunos estão aprendendo uma nova estrutura e usam a L1 novamente como um *scaffolding* para a aprendizagem da nova estrutura em L2, como percebemos na interação entre Jason e Arthur (turnos 3, 5 e 6). Apesar de ser a primeira vez que os alunos vêem esta estrutura formalmente, no turno 19, Jason afirma se lembrar do uso dessa estrutura antes que o ensino fosse explícito, confirmando que a compreensão da nova estrutura ocorreu. Podemos, assim, perceber a importância da

aquisição e não só da aprendizagem da L2, diferença ressaltada por Krashen (1982) e relacionada ao ensino de crianças por Young (1983).

- (1) Professora: Whose pencil case is this?
 (2) Alunos: Hermione's.
 (3) ⇒ Jason: Hermione's no plural.
 (4) Professora: This is Hermione's.
 /.../
 (5) ⇒ Arthur: *É porque é Hermione's pencil case.*
 (6) ⇒ Jason: *Então, é Hermione's.*
 (7) Professora: What's this?
 (8) Alunos: It's an eraser.
 (9) Professora: My eraser?
 (10) Alunos: No, this is Eliza's an eraser.
 (11) Professora: This is Eliza's eraser.
 (12) Alunos: This is Eliza's eraser.
 /.../
 (13) Professora: Is this my notebook?
 (14) Alunos: No, this is Jason's notebook.
 (15) Felipe: This is Jason's notebooks.
 (16) Professora: (mostrando o caderno para Felipe) Notebooks?
 (17) Felipe: Yes!
 (18) Professora: No::, notebook, just one.
 /.../
 (19) ⇒ Jason: *Um dia a teacher Gabriela disse This is Lorrane's da borracha.*
 This is Lorrane's (risos)!
 /.../

(recorte da aula do dia 28/8/2002)

Ressaltamos, no turno 3, a relação que Jason faz entre o uso do “s” possessivo e o uso do “s” para a indicação do plural. Os alunos, Jason e Arthur, turnos 5 e 6, negociam as regras da L2, o que poderá levá-los à compreensão do uso do possessivo. Observamos também que, nesse exemplo, a professora auxilia os alunos a desenvolver sua ZDP, partindo do que eles já conhecem para então introduzir algo novo. Notamos que, no turno 7, a professora pergunta sobre o vocabulário e os alunos respondem corretamente, porém ao introduzir a idéia de posse, os alunos acrescentam o artigo “an” na frase (turno 10), influenciados pela estrutura anterior (turno 8). A professora então oferece o *feedback* reformulando a frase (turno 11) e os alunos repetem o que ela diz (turno 11), de forma automática, sem que haja um pedido prévio da professora.

Exemplo 21:

Nesta atividade, a professora pede aos alunos que trabalhem em pares. Olhando para o livro-texto, os alunos devem perguntar uns aos outros sobre as figuras e descrever o que há ou não na sacola já desenhada no livro (ver página do livro no Anexo G). Esta é uma das poucas atividades em que encontramos a interação aluno-

aluno, sem a alocação de turnos determinada pela professora:

- (1) Professora: Student's book, page 49.
 (2) Alunos: (incompreensível)
 (3) Professora: Jason, page 49. Ok, everybody?
 Yes or No?
 Do you have a key in your bag?
 (4) Alunos: No: ::
 (5) Professora: No, I don't or Yes, I do. Lorraine, please.
 Look at the bag. This is a game, ok. Number 1 question.
 (6) Alunos: Do you have a key in your bag? Yes, I do.
 (7) Professora: Yes, I do, understand. A question, yes I do, no I don't.Ok?
 (8) ⇒ Lorraine: Que página?
 (9) Professora: Example. Jason you and I.
 Do you have a key in your bag?
 (10) Jason: No, I don't. (olhando para sua pasta)
 (11) Professora: No, Jason look here (apontando para o livro).
 (12) Jason: Ah, yes, I do.
 (13) Professora: Now you ask me, number two.
 (14) Jason: Do you have a tissue in your bag?
 (15) Professora: Yes, I do. Understand?
 Ok. Lorraine and Eliza...
 (16) Arthur: Teacher deixa eu ir com a Eliza!
 /.../
 (alunos sentam no chão.)
 (17) ⇒ Jason: *Pergunta de novo.*
 (18) Hermione: Do you have a tissue in your bag?
 (19) ⇒ Jason: *Não. Vai!*
 (20) ⇒ Hermione: *Já perguntei.*
 (21) ⇒ Jason: *Ah, então tá.*
 Do you have a key in your bag?
 (22) Hermione: No, I don't.
 Do you have a comb in your bag?
 (23) Jason: No, I don't.
 /.../

(recorte da aula do dia 16/9/2002)

Percebemos que, primeiramente, a professora praticou a atividade com os alunos (turnos 1 ao 15) para, então, colocar os alunos em pares. Notamos que a L1 foi usada tanto durante a interação professor-aluno (turno 8), como também na interação aluno-aluno (turnos 17, 19, 20 e 21). Ressaltamos que, nos pares, a L1 é usada para negociar as regras, da mesma forma que ocorre seu uso na interação com a professora, sendo a L2 usada para praticar a atividade proposta pela professora (turnos 21, 22 e 23).

3.1.3.2 A L1 para fazer um pedido

Exemplo 22:

Nesta atividade, que ocorreu após a atividade do exemplo 21, o grupo perguntava para o aluno ao qual a professora alocava o turno. A pergunta era feita em coro, todos os alunos juntos. Os alunos, então, iniciaram uma brincadeira, gritando e sussurrando as perguntas que deveriam fazer, como vemos no recorte a seguir:

- /.../
- (1) ⇒ Arthur: Teacher, *ensina eles para não gritar.*
 (2) Alunos: She has a tissue. (não gritam mais.)
 (3) Professora: Felipe (professora fala baixo)
 (4) Alunos: Felipe, what do you have in your bag? (falando bem baixo)
 (5) Felipe: I have a comic book. (sussurrando)
 (6) Alunos: He has a [comic book (sussurrando)
 (7) Lorrane: [comic book (gritando)
 (8) Professora: All right.
 (9) ⇒ Jason: Oh, teacher, de novo, de novo, de novo (voz fina)

(recorte da aula do dia 16/9/2002)

Enquanto Arthur (turno 1) se mostra incomodado com os gritos e pede que a professora interfira para parar a gritaria usando a L1, Jason demonstra gostar da brincadeira e pede que ela continue (turno 9), também usando a L1. Percebemos que os alunos usam a L1 para fazer um pedido à professora, porém usam a L2 para completar a tarefa. Os alunos demonstram o domínio da estrutura trabalhada, já que não observamos hesitações durante o uso da L2. Podemos também observar o *feedback* positivo da professora no turno 8.

Exemplo 23:

Nesta atividade, os alunos estão fazendo um *role play*. A partir da leitura de um diálogo do livro-texto (ver Anexo H), os alunos interpretam os personagens determinados pela professora.

- (1) Alunos: (conversas sobre o diálogo em L1)
 Professora: Fábio, Jason, speak English, ok! um::
 (alunos levantam o braço)
 (2) ⇒ Jason: Posso ser o Scott?
 (3) Professora: (aponta para alunos)
 Scott, father, mother, ok.
 (4) Amanda: *Quem é o pai?*
 (5) Professora: Who's the father?
 (6) Amanda: Who's the father?
 (7) Professora: Jason is the father, Márcio is Scott and you are the mother, ok?

- (alunos interpretam os personagens)
/.../
- (8) Professora: Mother, Scott,
Father (aponta para Amanda)
- (9) ⇒ Amanda: *Não*, teacher.
Alunos: (risos)
- (10) Professora: Ah:: No problem.
- (11) Hermione: *Imita a voz dele*.
(alunos interpretam os personagens imitando vozes)
(risos)
- (12) Professora: Jason!
- (13) Jason: Scott, teacher, Scott.
- (14) Professora: Ok. You are Scott.
You are the father and you are the mother.
(alunos continuam fazendo as vozes dos personagens)
/.../

(recorte da aula do dia 28/10/2002)

Observamos que, durante a interação, temos o uso da L1 para fazer um pedido (turno 2), e também um pedido negativo, ou seja, um pedido para não fazer, no turno 9. Os pedidos que foram feitos usando a L1 não foram acatados (turnos 7 e 10). Porém, a professora usa a L2 e não ignora os alunos, dirigindo-se a eles em L2, apesar de não acatar seu pedido, turno 10. Entretanto, no turno 13, Jason faz um pedido, “*Scott, teacher, Scott*”. Notamos que Scott é um nome próprio, portanto não ocorre no português, e *teacher* é a forma cristalizada que as crianças usam para se referir à professora. Não podemos afirmar a intenção de Jason ao usar a L2, porém seu pedido é acatado pela professora, turno 14. É provável que esta seja uma estratégia que levará os alunos a usar a L2 quando quiserem que seu pedido seja aceito. Assim, a professora cria oportunidades para os alunos usarem a L2 não só durante as atividades, mas também na interação mais significativa da sala de aula (Pica, 1987; Bloor, 1995; Jennings e Di, 1996).

Exemplo 24:

Esta atividade ocorre após a atividade do exemplo 23 quando os alunos trabalhavam um *role-play*. Após observarem a página seguinte do livro, os alunos pedem que a professora cante a música. A professora, então, mostra o livro aos alunos com a letra da música. Os alunos escutam a música e, então, a professora faz a leitura da letra da música explicando o vocabulário e, posteriormente, toca a música para que os alunos cantem.

- (1) ⇒ Jason: Musiquinha! Musiquinha! (batendo na carteira)
(2) ⇒ Felipe: [Musiquinha! Musiquinha! (também batendo na carteira)
(alunos escutam a música)

- (3) Eliza: It's Jenny's cat. (repetindo a última frase da música)
- (4) Professora: Ok! Let's repeat.
(alunos repetem após a professora)
- (5) Professora: It's Jenny's HAT. Do you understand? HAT (coloca a mão na cabeça)
- (6) Alunos: Ahã!
- (7) Professora: Listen again.
(alunos escutam e cantam olhando no livro)
- (8) Professora: Everybody, Fábio, Márcio.
(Fábio e Márcio não cantam)
- (9) Professora: You (aponta para os meninos que não estão cantando). Whose watch is that?
(aponta para o livro)
(os alunos começam a cantar)
- (10) Professora: Whose watch is that?
- (11) Alunos: It's Jenny's watch.
(meninos param de cantar)
- (12) Professora: You! (olhando para os meninos). Let's sing!
(professora inicia a música 3 vezes e os meninos não cantam, somente as meninas cantam)
- Meninos: (Muitos risos)
- (13) Professora: Come on, boys! If you don't want to sing then don't disturb.
- (14) Jason: [É muito rápido.
- (15) Professora: No, they are very good. Just listen, ok?
(meninas cantam e meninos riem)
- (16) Professora: Very good! (bate palmas)
- (17) Jason: Ah, muito engraçado. Então tá teacher, o Márcio vai cantar.
- (18) Professora: Are you going to sing? Yes, boys?
- (19) Jason: NO:: (Livro no rosto)
- (20) Professora: Jason, do you want to sing?
- (21) Felipe: YES!
- (22) Jason: Yes!
- (23) Professora: You and the others?
- (24) Jason: NO!
- (25) Professora: No?
- (26) ⇒ Jason: No, manda elas.
- (27) Fábio: Ele quer sim.
- (28) Jason: NO!
- (29) Professora: Ok.

(recorte da aula do dia 28/8/2002)

Percebemos, nesse exemplo, que a L1 é usada pelos alunos (turnos 1, 2) para fazer um pedido, “musiquinha, musiquinha”, que é atendido pela professora, já que ela começa a trabalhar a música. Porém, notamos que os meninos não cantam a música conforme o esperado (turno 11). Acreditamos que tal fato ocorreu porque a música foi trabalhada de forma diferente do que indica a teoria, ou seja, a música não foi usada pelo prazer de cantar, mas com o objetivo de se praticar uma determinada estrutura, como ocorreu nessa atividade (Vale e Feunteun, 1995). No turno 17, Jason insere novamente a palavra “*teacher*” em uma frase em L1, como já ressaltamos em outros exemplos (19 e 22). Notamos a alternância de línguas no turno 26, quando Jason insere em sua frase a palavra “no”. Podemos notar que a alternância de línguas não determinou a mudança da língua dos alunos da L1 para a L2 já que no turno 27, Fábio usa novamente a L1.

3.1.3.3 A função reguladora da L1

Observamos, em nossos dados, o uso da L1 regulando a produção em L2 dos alunos. Eles usam a L2, percebem que o uso não está correto, usam a L1 “*não*” e normalmente reestruturam a frase, ou seja, os alunos iniciam a frase na L2, mudam o código para L1, como um reflexo de sua fala interior (Vygotsky, 1998b) e alteram novamente para a L2 para testarem a nova hipótese, como percebemos nos exemplos a seguir:

Exemplo 25:

Durante esta atividade, os alunos praticavam o uso do possessivo. A professora apontava para a figura de um objeto e os alunos falavam a quem pertencia.

- | | | |
|-----|-------------|---|
| | | /.../ |
| (1) | Professora: | Let's make sentences. (apontando para as figuras) |
| (2) | Alunos: | They are Angélica's markers. They are [Pavarotti's. |
| (3) | Professora: | [Pavarotti's ? |
| (4) | Alunos: | Pavaroti's scissors. (professora aponta para o telefone) They are |
| (5) | ⇒ Jason: | <i>Não</i> . It is |
| (6) | Alunos: | It is a/ |
| (7) | Jason: | telephone. |
| (8) | Alunos: | Sheila's celular phone. /.../ |

(recorte da aula do dia 2/9/2002)

Podemos observar que os alunos seguem a professora e, no turno 4, apenas repetem o início da frase anterior “*They are Pavaroti's scissors.*” Porém, este turno é interrompido por Jason, que se autocorrige (turno 5) utilizando a L1 “*não*,” o que leva os colegas também à correção do plural “*they*” para o singular “*it*”. Acreditamos ser esta uma forma de fala interior, já que os alunos estão tentando resolver uma tarefa e a dificuldade os leva a regular sua linguagem usando a L1 (Vygotsky, 1998b).

Exemplo 26:

Nesta atividade, os alunos estão praticando as horas. A professora desenha no quadro (o pôr do sol, a lua etc.) para que os alunos determinem que horas são e o que

fazem naquele horário. É a primeira vez que a professora trabalha este tópico com os alunos.

- /.../
- (1) Professora: What time is it?
 (2) Alunos: It's 7 o'clock in
 (3) Márcio: [It's 7 o'clock in the dinner.
 (4) ⇒ Lorrane: Dinner? *Não*.
 (5) Professora: It's 7 o'clock in the...
 (6) Hermione: in the evening.
 (7) Professora: In the evening.
 (8) Alunos: Evening, evening.
 (9) Arthur: Evening.
 /.../
- (10) Professora: What time is it?
 (11) Alunos: It's 1 o'clock.
 (12) Professora: Ok. In the morning, and here?
 (professora desenha o pôr do sol)
 (13) Alunos: In the
 (14) Amanda: In the evening?
 (15) Professora: It's 1 o'clock in the after...
 (16) Alunos: In the afternoon.
 (17) Professora: It's time for? (desenha uma escola)
 (18) Alunos: School.
 /.../

(recorte da aula do dia 28/10/2002)

Observamos também, nesse exemplo, que a professora favorece o desenvolvimento da ZDP dos alunos perguntando primeiramente sobre as horas, item que os alunos já conhecem (turnos 1 e 10) e fornece aos alunos os *scaffoldings* necessários para que eles produzam a L2, como podemos observar nos turnos 5, 15 e 17 (Wood, Bruner e Ross, 1976). A professora também fornece *feedback* confirmando as hipóteses dos alunos (turno 7 e 12). Lorrane (turno 4) regula sua fala usando a L1 “não,” porém não produz o *output* esperado, já que a professora oferece novo *scaffolding* “in the,” o que leva Hermione a produzir o *output* esperado.

Exemplo 27:

Nesta atividade, ocorre a interação aluno-aluno. A professora determina o par e um aluno deverá perguntar ao outro o que os personagens (de um pôster que está pregado no quadro) fazem de manhã, à tarde e à noite:

- /.../
- (1) Professora: Jason and Lorrane.
 (os alunos escolhem a figura sobre a qual querem perguntar)
 (2) Jason: What do Bob and...
 (3) Lorrane: I play.
 (4) Jason: What do Bob and David do in the at night?

- (5) Professora: Hã?
 (6) ⇒ Jason: What do Bob and David do in the at night?
 Não.
 What do Bob and David do at night?
 (7) Lorraine: They talk.
 /.../

(recorte da aula do dia 6/11/2002)

Percebemos que, apesar de ocorrer a interação aluno-aluno, é a professora que determina de quem será o turno e, enquanto dois alunos estão falando, os outros apenas escutam, ou seja, não há a interação total do grupo e os alunos que participam da interação, na realidade, estão praticando uma determinada estrutura linguística e não interagindo de forma significativa. Jason faz uma pergunta para Lorraine (turnos 2 e 4). Porém, a professora indiretamente corrige a pergunta de Jason (turno 5), ressaltando que ela faz parte desta interação e deve compreender a mensagem, ou seja, a negociação de significado é com a professora e não entre os alunos que participam da interação indo de encontro à proposta de Pica (1987) e Bloor (1995), que acreditam na importância da interação significativa entre os alunos. No turno 6, Jason novamente usa a L1 com a função reguladora e produz, no mesmo turno, a frase correta, após testar suas hipóteses sobre a estrutura produzida (Vygotsky, 1998b).

3.1.3.4 O uso da L1 para verificar informações

Em nossos dados, a L1 é usada pelos alunos para verificar informações dadas sobre as regras da L2, exemplo 28, e também sobre as regras de uma determinada atividade para conservar a igualdade entre todos os participantes, como percebemos no exemplo 29. Notamos que a informação é verificada com a professora, que responde prontamente usando a L2.

Exemplo 28:

Os alunos estavam copiando do quadro uma nova estrutura, e Jason, novamente, utiliza a L1 para fazer uma pergunta, usando também palavras da L2, como percebemos no turno 1. Neste exemplo, porém, notamos que Fábio usa ainda a L2, mesmo após seu colega usar partes da L1.

- /.../
- (1) ⇒ Jason: Teacher eu tenho uma pergunta. Glass *é com* two 's' ou one?
 (2) Professora: Double 's'.
 (3) Fábio: Copy.
 (4) (em silêncio alunos copiam as perguntas e respondem)
 /.../

(recorte da aula do dia 23/9/2002)

Exemplo 29:

Nesta atividade, a professora pega uma bola e joga para um aluno. Todos, então, devem fazer uma pergunta sobre o dia-a-dia do colega. Este responde e joga a bola para o próximo que irá responder à pergunta dos colegas.

- (1) Professora: Everybody, Let's ask Amanda. What do you do?
 (2) Arthur: In the morning?
 (3) Alunos: Amanda, WHAT DO YOU DO?
 (4) Professora: Repeat.
 (5) Alunos: (gritam) Amanda, What do you do in the morning?
 (6) Amanda: I take a bath, wash my face.
 (7) Professora: And...
 (8) ⇒ Amanda: Ah, *tem que falar* and?
 And wash my face.
 E agora?
 (9) Professora: Throw the ball Amanda.
 (risos)
 (10) Professora: Hermione ::
 (11) Alunos: Hermione, WHAT DO YOU DO IN THE EVENING?
 (12) Hermione: In the evening I watch TV and (incompreensível)
 (13) Professora: Throw the ball now.
 (14) ⇒ Jason: Agora é só menina?
 (15) Alunos: Eliza, What do you do in the night?
 (16) Professora: At night.
 (17) Alunos: ELIZA, WHAT DO YOU DO IN THE NIGHT? (gritam)
 (18) Arthur: [at night.
 (19) Alunos: WHAT DO YOU DO AT NIGHT?
 /.../

(recorte da aula do dia 30/10/2002)

Percebemos que, também nesta atividade, assim como no exemplo 26, os alunos brincam de gritar. Porém, ninguém pede para que falem mais baixo. Notamos que Amanda (turno 8) pede informações sobre o uso do conectivo “*and*” e também sobre sua próxima ação, usando a L1. Jason também usa a L1 (turno 14) para ter certeza de que serão somente as meninas. Observa-se, no turno 15, os alunos fazendo uma pergunta a Eliza. A professora corrige (turno 16), porém os alunos não compreendem tal intervenção como correção e apenas repetem a frase (turno 17). Arthur corrige os colegas (turno 18) e todos repetem a frase corretamente (turno 19). Observamos aqui que a correção da professora não surtiu o efeito desejado, porém a de um aluno foi eficaz.

3.1.3.5 O uso da L1 em conversas paralelas

São vários os exemplos em que percebemos a L1 sendo usada em conversas paralelas.

Exemplo 30:

Os alunos copiavam o novo vocabulário do quadro. Durante a cópia conversavam com o colega usando a L1. Neste recorte, percebemos que a conversa estava relacionada à atividade:

- /.../
- (1) ⇒ Eliza: Já copiei esse, agora vou copiar o cap.
 (2) ⇒ Jason: (incompreensível) Essas letrinhas pequenas aí eu não consigo entender nada.
 O que é isso?
 (3) Professora: Teacher, what's this?
 (4) Jason: Teacher, what's this?
 /.../

(recorte da aula do dia 16/9/2002)

Jason e Eliza estavam sentados lado-a-lado. Durante os turnos 1 e 2 conversavam sobre a tarefa usando a L1. Jason usa a L1 para falar com a professora e esta, então, traduz para L2 (turno 3) o que Jason havia dito. Jason, então, repete o que a professora diz (turno 4).

Exemplo 31:

Este é um exemplo em que ocorre uma atividade de personalização. A professora faz perguntas sobre a rotina dos alunos e eles respondem indicando o que fazem pela manhã, tarde e noite.

- /.../
- (1) Professora: From 12 to 6
 (2) Alunos: Afternoon.
 (3) Hermione: From eight a ten. Morning.
 (4) ⇒ Jason: *O pôr do sol às 8 horas?*
 (5) ⇒ Amanda: *Night, no horário de verão é 6 horas.*
 (6) Jason: Teacher, vamos, o jogo da memória.
 (7) Professora: Ok. What do you do in the morning?
 (8) Alunos: Brush my teeth, eat breakfast
 (9) Lorrane: No, get up, brush my teeth
 (10) Professora: Ok. First, get up
 Alunos: (falam todos ao mesmo tempo)
 (11) Professora: Jason.
 (12) Jason: Get up. (alunos continuam falando)
 (13) Professora: Get up and then?

- (14) Alunos: [Wash my face.
 (15) Jason: [Eat breakfast.
 (16) Professora: Wash my face, and then
 (17) Jason: Comb my hair.
 (18) Amanda: (se levanta e aponta) comb my hair.
 (19) Professora: Comb my hair.
 (20) Jason: Comb my hair.
 (professora escreve no quadro)
 (21) Professora: One moment, ok. Comb my hair
 (22) Márcio: Watch TV.
 (23) Professora: And watch TV.
 /.../
 (24) Professora: What do you do in the afternoon?
 (25) Felipe: I eat lunch.
 /.../
 (26) Professora: What time do you go to school?
 (27) ⇒ Jason: *A gente tá falando nas férias.*
 (28) Professora: Ok.
 /.../
 (29) ⇒ Lorrane: Teacher *tem que botar* speak English.
 (30) Jason: Study, study, study.
 (31) Professora: When do you study English?
 (alunos correm para a figura)
 (32) Professora: No:: everybody.
 (33) Arthur: Morning.
 (34) Professora: WHEN do you study English?
 (35) Jason: Morning.
 (36) Lorrane: [Morning.
 (37) Amanda: [Morning.
 (38) Professora: [In the morning.
 /.../

(recorte da aula do dia 30/10/2002)

Nesse exemplo, percebemos os alunos usando palavras da L2 para compreender um novo vocabulário. Neste caso, a L1 dá suporte a aprendizagem da L2 como uma forma de *scaffolding* (Mello, 2002), como podemos observar nos turnos 3 e 5. Podemos também notar, nesse exemplo, a L1 sendo usada para fazer um pedido. Porém, ocorre outra alternância de línguas, já que Jason usa “*teacher*” novamente como uma palavra cristalizada (turno 6) e Lorrane usa “*teacher*” e “*speak English*”, turno 29.

Em todos os exemplos acima, percebemos que a L1 é usada para conversas entre colegas. A L1 também foi observada em exemplos mostrados anteriormente (exemplo 11) para o mesmo fim. O uso da L1, neste caso, não é usado para solucionar uma determinada tarefa, ou mesmo para compreender tal tarefa, ela é usada apenas para a comunicação entre os alunos e com a professora.

3.1.3.6 O uso da L1 para traduções

Em nossos dados, encontramos a tradução em apenas três eventos, como veremos a seguir, mostrando que, para nossas crianças, a tradução não é uma prática comum.

Exemplo 32:

Os alunos olhavam figuras espalhadas pelo chão. A professora os colocou em dois times. Ela, então, chama um aluno de cada time e fala o vocabulário que deverá ser procurado. O aluno que encontrar a figura primeiro ganhará o ponto para o time.

- (1) Professora: Ok. Fábio and Amanda. CAKE
 (2) Lorrane: Cake.
 (3) Arthur: Here, Here.
 (4) Márcio: Here, Fábio.
 (5) ⇒ Felipe: Nossa, Amanda, tava no seu joelho. Era bolo.
 /.../

(recorte da aula do dia 28/11/2002)

Durante essa atividade, os alunos de grupos afins cooperam uns com os outros usando a L2 (turno 3 e 4). Neste caso, a L2 estava sendo usada de forma espontânea, já que não houve nenhuma imposição da professora. Quando Amanda se senta, Felipe comenta onde estava a figura, usando a L1 ao traduzir a palavra “cake” (turno 5).

Exemplo 33:

- (1) Professora: Who is he?
 (2) Alunos: Brad Pitt.
 (3) ⇒ Felipe: Pão (risos)
 (4) ⇒ Hermione: Pão Pitt. (risos).
 /.../

(recorte da aula do dia 2/9/2002)

Observamos, nesse recorte, que, enquanto a professora mostrava a figura de pessoas famosas e perguntava o nome delas (turno 1), Felipe faz uma associação fonológica entre o nome do ator “Brad” e um vocabulário da L2 “Bread”, “pão” (turno 3). Hermione também faz a relação e acha engraçado (turno 4).

Exemplo 34:

Nesta atividade, a professora também usava figuras para a apresentação de vocabulário novo. Ao ver as figuras, os alunos falavam o que imaginavam ser, usando a L2:

- /.../
- (1) Professora: What is this?
 (2) Alunos: It's a chocolate.
 (3) Professora: It's a candy bar.
 (4) ⇒ Jason: It's a good-good. *Não é bombom?*
 (5) Professora: It's a candy bar.
 (6) ⇒ Arthur: [Mas bom-bom é uma palavra só.
 (7) Lorrane: Teacher, how can I say bom-bom in English?
 (8) Professora: A candy bar.
 (9) Alunos: A candy bar.
 /.../

(recorte da aula do dia 2/9/2002)

Observamos que os alunos usam a L2 para determinar o que é a figura para eles – “*chocolate*” (turno 2). A professora, então, indica o vocabulário que espera – “*candy bar*” (turno 3). Jason faz a tradução “bom-bom” / “*good-good*” (turno 4) e Arthur não concorda com sua tradução (turno 6). Lorrane pergunta a professora usando a L2 em uma frase já familiar a ela (turno 7). A professora responde (turno 8), e todos os alunos repetem (turno 9).

Tendo apresentado a análise referente às atividades desenvolvidas em sala de aula, apresentaremos, na próxima seção, os resultados referentes à análise das entrevistas. Enfocaremos, primeiramente, a entrevista com os alunos e, então, a realizada com a professora.

3.2 Análise das entrevistas

Analisaremos, primeiramente, as entrevistas realizadas com os alunos e, no item seguinte, a entrevista feita com a professora ao final das gravações das aulas.

3.2.1 Entrevista com os alunos

Durante as entrevistas com os alunos, realizadas nos dias 1 e 2 de dezembro de 2002, perguntamos sobre as atividades de que eles mais gostavam, as de que não gostavam e também como eles acreditavam aprender. Podemos observar esses resultados no quadro a seguir:

Quadro 3.1: Entrevista com os alunos

| Alunos | Atividades de que mais gostam | Atividades de que não gostam | Como aprendem |
|----------|--|------------------------------------|---------------------------------------|
| Felipe | Jogos e brincadeiras | Cópia e atividades no livro texto. | Cantando |
| Lorrane | <i>Hot potatoes</i> , dança da cadeira etc. | Jogo da Velha | Cantando |
| Márcio | Brincadeiras, como forca, pegar figuras etc. | - | Fazendo tarefas |
| Arthur | Dança da cadeira e jogos com cartas | Músicas | Através das explicações da professora |
| Hermione | Jogos com cartas, jogo da velha, dança da cadeira. | Cópia | Brincando e fazendo revisão |
| Jason | Jogos com cartas, <i>hot potatoes</i> etc. | Cópia | Fazendo revisão no computador |
| Fábio | Jogos | Cópia | Cantando |
| Amanda | Atividades divertidas | Atividades no caderno e provas | Brincando |
| Eliza | Todas as atividades | - | Copiando |

Podemos perceber que a maioria dos alunos gosta das brincadeiras em sala de aula, jogos ou atividades que já fazem parte do mundo da criança como “batata quente” (analisada no exemplo 1), jogo da velha (esta atividade não apareceu em nossos dados), jogos com cartas (exemplos 9 e 34). No exemplo 35, podemos perceber que Fábio gosta de jogos na sala de aula:

Exemplo 35:

/.../

- (1) Pesquisadora: Quais as atividades da aula que você mais gosta?
- (2) ⇒ Fábio Dos jogos no começo da aula.
- (3) Pesquisadora: Jogos são sempre no começo da aula?
- (4) ⇒ Fábio: Não, tem jogo que é no final da aula. Mas a maioria é no começo da aula.

- (5) Pesquisadora: Então aí você não chega atrasado?
 (6) Fábio: Chegar eu chego, né?
 (7) Pesquisadora: E o que você gosta nos jogos? Por que você gosta deles?
 (8) Fábio: Porque é legal.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Durante a entrevista, Fábio demonstra perceber que existe uma rotina na sala de aula e que os jogos (sua atividade preferida) são sempre no início das aulas (turno 4).

Percebemos, também, que muitas das atividades de que os alunos mais gostam envolvem o movimento físico, dado também ressaltado durante a entrevista, como é ilustrado no seguinte exemplo:

Exemplo 36:

- (1) Pesquisadora: /.../. Você gosta desse tipo de atividade?
 (2) ⇒ Jason: Gosto desse tipo, porque a gente corre bastante, brinca... Usa a mente para é... Usa a mente pra responder o que a professora fala. Por exemplo, a gente está lá correndo e aí fica um lá no meio, sobra, não tem uma carteira e um fica no meio. A *teacher* faz uma pergunta, não é? Aí, a gente já... a gente usa a mente pra responder o que ela perguntou.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Nesse recorte, Jason se referia a uma atividade que ele havia observado no vídeo (*stimulated recall*) – atividade analisada no exemplo 9. Notamos que Jason acredita na importância da associação do movimento físico ao desenvolvimento cognitivo, o que vai ao encontro da proposta de Brumfit (1995). Nesse recorte, notamos que o aluno, mesmo usando a L1, já que toda a entrevista foi feita na língua materna, usa a palavra “teacher” para se referir à professora, mostrando que essa palavra foi incorporada ao léxico das crianças.

Percebemos que Lorrane resalta que, apesar de gostar de jogos e brincadeiras, como a dança da cadeira e a batata quente, ela diz não gostar do jogo da velha:

Exemplo 37:

- (1) Pesquisadora: /.../ Você gosta das aulas de inglês?
 (2) Lorrane: Às vezes.
 (3) Pesquisadora: Por quê?
 (4) Lorrane: Porque tem brincadeira chata, brincadeira que eu não gosto.
 (5) Pesquisadora: Por exemplo.

- (6) ⇒ Lorrane: Jogo da velha.
 (7) Pesquisadora: Um pouquinho antes dessa parte vocês estavam jogando batata quente.
 (8) Lorrane: Hum, hum.
 (9) Pesquisadora: Aí você tava sentada e tava gostando.
 (10) ⇒ Lorrane: Mas pelo menos a gente movimenta as mãos.
 (11) Pesquisadora: Você gosta dessa atividade, batata quente?
 (12) Lorrane: Gosto.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Nesse recorte, em que utilizamos o recurso de *stimulated recall*, Lorrane observava o início da aula do dia 28/8/2002 (exemplos 1 e 23). Lorrane afirma não gostar do jogo da velha, mas gostar de outros jogos. Para ela, o jogo da velha não precisa de movimento físico e ela acredita que, nas outras atividades, havia movimento. Reafirma-se aqui a importância do movimento físico para a criança.

A cópia também é ressaltada por muitos alunos como uma atividade de que não gostam na sala de aula de língua inglesa.

Exemplo 38:

- /.../
- (1) Pesquisadora: Quais as atividades que você mais gosta na aula de inglês?
 (2) Márcio: Qualquer uma.
 (3) Pesquisadora: Todas as atividades. E quais você não gosta?
 (4) ⇒ Márcio: Copiar do quadro e...
 (5) Pesquisadora: A cópia é chata?
 (6) ⇒ Márcio: É muito. A tarefa de casa é mais ou menos.
 (7) Pesquisadora: Mais ou menos?
 (8) Márcio: É.
 (9) Pesquisadora: O que é mais ou menos na tarefa de casa?
 (10) Márcio: Porque a gente gosta e não gosta ao mesmo tempo. Meio a meio.
 (11) Pesquisadora: Por quê?
 (12) Márcio: Ah, porque a gente não faz.
 (13) Pesquisadora: Por que você gosta e às vezes não gosta da tarefa?
 (14) Márcio: Tem algumas que são legais e outras são chatas.
 (15) Pesquisadora: Depende da tarefa?
 (16) Márcio: É.
 (17) Pesquisadora: Qual tipo de tarefa que você gosta?
 (18) Márcio: (*Inaudível*).
 (19) Pesquisadora: Por que você não gosta da atividade no caderno?
 (20) ⇒ Márcio: Cópia. As cópias e os exercícios são meio chatinhos, difíceis.
 /.../
- (21) Pesquisadora: O que você acha das aulas de inglês?
 (22) Márcio: Não gosto muito.
 (23) Pesquisadora: Por quê?
 (24) ⇒ Márcio: Às vezes eu chego meio triste, né? Aí, a aula vai só de copiar, não sei o que, de escrever, revisão assim. Aí ela põe algumas palavras, aí tem que escrever.
 (25) Pesquisadora: Aí você não gosta?
 (26) Márcio: Não.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Nesse recorte, Márcio comentava sobre as atividades de que não gostava na sala de aula (turnos 4, 6, 20 e 24), sempre enfatizando a cópia como o lado negativo das aulas de inglês.

Amanda também ressalta a questão da cópia, como veremos no exemplo a seguir:

Exemplo 39:

Neste recorte da entrevista, Amanda observava no vídeo os colegas durante uma atividade em que eles copiavam o novo vocabulário do quadro:

- (1) Pesquisadora: Agora aí estão todos meio desanimados.
 (2) ⇒ Amanda: É porque tem que copiar um monte de coisa, responder completo. Aí tava todo mundo fazendo exercício e tava tudo muito calmo.
 (3) Pesquisadora: Muito calmo?
 (4) Amanda: É.
 (5) Pesquisadora: A calma desanimou. Tinha que copiar muita coisa, se fosse pouca coisa não desanimaria?
 (6) Amanda: Não.
 (7) Pesquisadora: O que você chama de muita coisa e o que é pouca coisa?
 (8) ⇒ Amanda: Muita coisa, é repostada completa. Pouca coisa é copiar palavras.
 (9) Pesquisadora: Quantas linhas assim?
 (10) ⇒ Amanda: Uma folha assim é muita coisa, mas meia folha é pouca.
 (11) Pesquisadora: Meia folha você não ia desanimar?
 (12) Amanda: Não.
 (13) ⇒ Pesquisadora: Mas você acha a cópia importante?
 (14) Amanda: Acho. Porquê quando tem alguma prova, eu dou uma relida. Quando tem que estudar a matéria, eu posso ler, copiar alguma coisa que tem a ver.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Amanda ressalta também não gostar da cópia. Percebemos que os alunos generalizam a cópia e o exercício escrito, já que ela também cita o fato de escrever respostas completas (turno 2). Para Amanda, a cópia é importante, pois, assim como Eliza, ela diz estudar olhando o caderno (turno 14). Para Amanda, o que se deve controlar é a quantidade de escrita durante as aulas (turnos 8 e 10). Percebemos que a cópia é vista como uma atividade longa, “triste” (exemplo 38), “desanimada” (exemplo 39), o que nos leva a crer que a cópia não motiva os alunos, apesar de reconhecerem a sua importância para a aprendizagem.

O que notamos é que a atividade da cópia não atende ao que é indicado pela teoria de ensino de inglês para crianças, já que a psicologia educacional acredita que o aluno precisa estar ativamente envolvido em sua aprendizagem e não agir passivamente (Kahan, 1995).

Acreditamos que a cópia deve ser vista como outra atividade qualquer na sala de aula de inglês para criança. O material usado para esta atividade deve ser estimulante e interessante, envolvente e significativo para os alunos (Sacarella e Oxford, 1992; Rixon, 1995). A cópia deve envolver o aluno de uma forma lúdica e divertida para sustentar sua motivação (William e Burden, 1997). O fator tempo também deve ser levado em consideração, como ressaltado por Amanda, já que a variedade deve ser priorizada e a necessidade de mudanças freqüentes é também realçada pela teoria de ensino infantil (Harmer, 1991; Holderness, 1995; Moon, 2000).

Indo ao encontro do que diz Vale e Feunteun (1995), a música se mostra importante para os alunos, já que muitos dizem aprender cantando. A música também aparece quando perguntamos aos alunos se utilizam a L2 fora da sala de aula e muitos dizem que cantam em L2 fora da sala de aula, como vemos nos exemplos a seguir:

Exemplo 40:

- (1) Pesquisadora: Você gosta da música.
 (2) ⇒ Lorrane: Hum, hum.
 (3) Pesquisadora: Você canta muito?
 (4) ⇒ Lorrane: Canto. Canto embaixo do chuveiro.
 (5) Pesquisadora: Essas músicas?
 (6) ⇒ Lorrane: Hum, hum.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Exemplo 41:

- (1) Pesquisadora: E as músicas? Eu já vi você cantando muito, na sala você canta...
 (2) ⇒ Hermione: As músicas... Não, eu gosto de cantar. Mas as músicas ajudam muito, igual aquela "*What time is it?*": quantas horas são. Aí fala meio-dia, hora de almoço não sei o que, na hora da noite, hora de dormir.
 (3) Pesquisadora: E você lembra disso?
 (4) ⇒ Hermione: Lembro.
 (5) Pesquisadora: Na hora de estudar e tudo. Você canta as músicas fora da sala?
 (6) ⇒ Hermione: Canto lá na escola.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 1/12/2002)

Percebemos que, nos dois exemplos, Lorrane e Hermione demonstram cantar as músicas que aprendem no curso de inglês fora da sala de aula: "no chuveiro" e "na escola". Hermione ressalta que as músicas ajudam no seu aprendizado, mostrando que o *Jazz Chant* faz parte do aprendizado dessas crianças.

Arthur, porém, ressalta não gostar da música na sala de aula, como vemos no exemplo 42:

Exemplo 42:

- /.../
- (1) Pesquisadora: E as músicas você canta?
 (2) ⇒ Arthur: Não.
 (3) Pesquisadora: Você não gosta das músicas?
 (4) ⇒ Arthur: Não.
 (5) Pesquisadora: Por quê não?
 (6) ⇒ Arthur: Porque eu acho, às vezes, meio chata a música.
 /.../

(recorte da entrevista do dia 2/12/2002)

Nesse recorte, Arthur afirma não gostar da música trabalhada em sala de aula. Porém, afirma não ser sempre que não gosta da música, e sim “às vezes” (turno 6).

Conforme mostra o quadro 3.1, várias são as formas como os alunos acreditam aprender a língua inglesa. Entre elas estão a música, a brincadeira, fazendo tarefas e revisão, a cópia e exercícios no computador.

Exemplo 43:

- (1) Pesquisadora: /.../ Quais as atividades que te ajudam a aprender inglês?
 (2) Jason: Eu acho que...
 (3) Pesquisadora: Ou que tipo de atividade que quando você faz essa atividade, você fala: “não vou esquecer isso mais.”
 (4) ⇒ Jason: O *Computer lab*. Porque lá tem todos os CDs, com tudo que a gente aprende no nosso livro *Let's Go* a gente vê lá. O que a gente esqueceu a gente revisa tudo lá. Eu já leio e não esqueço mais.
 (5) Pesquisadora: E na sala de aula tem alguma atividade que te ajuda?
 (6) ⇒ Jason: Na sala tem. Tem a *Potato Chips* porque quando eu vou, a *teacher* pergunta pra gente, né? Aí a gente tem que responder. Isso ajuda porque, quando a gente erra, a professora fala o certo, a gente não esquece mais...
 (7) Pesquisadora: *Potato Chips*?
 (8) Jason: Hum, hum.

(recorte da entrevista do dia 01/12/2002)

Percebemos que Jason afirma que a revisão no computador é eficaz (turno 4). A escola oferece aos alunos um laboratório de computação e o *CD-Rom* do livro didático dos alunos. Ressalta, também, a atividade “batata quente”, a que ele se refere como “*potato chips*” e enfatiza a importância do *feedback* da professora para seu aprendizado (turno 6).

3.2.2 A entrevista com a professora

A professora foi entrevistada no dia 4 de dezembro de 2002. Ela também acredita que existe um maior envolvimento na sala de aula quando usa jogos, conforme podemos observar no seguinte exemplo.

Exemplo 44:

- (1) Pesquisadora: Quais as atividades em sala de aula que as crianças se envolvem mais?
- (2) Débora: Os *games*.
- (3) Pesquisadora: Por quê?
- (4) ⇒ Débora: Por quê? Porque eu acho assim, enquanto elas estão jogando um jogo, por exemplo, elas estão se divertindo, ao mesmo tempo elas estão brincando, elas estão... mais motivadas... não sei.
- (5) Pesquisadora: Por quê?
- (6) ⇒ Débora: Acho que é por isso.
- (7) Pesquisadora: E esse envolvimento, ele afeta o aprendizado pra bem ou pro mal?
- (8) Débora: Afeta, afeta para o bem, eu acho. É uma coisa que eles sempre vão lembrar, é assim, eles vão lembrar no futuro. Ah, lembra quando a gente estudou isso, quando a gente fez aquele jogo assim, assim, naquela *competition* assim, assim. Então eu acho que eles estão motivados fazendo uma coisa que eles gostam. Eles vão lembrar mais do que se eles estivessem fazendo um exercício, outro tipo de exercício, né? É claro que a gente tem que fazer os outros exercícios, exercícios escritos do livro.
- (9) Pesquisadora: Por que os outros?
- (10) Débora: Eu acho que pra praticar. A prática. Eu, na minha opinião, acho que a escrita é importante, né? Pra que eles possam praticar a parte escrita eu acho que os exercícios escritos são importantes. Tarefa de casa, exercício escrito que eles fazem em sala, mesmo alguns *games* que eles têm que escrever, eu acho importante, né? A prática do *writing*.

Observamos que, para a professora, o uso do jogo na sala de aula é importante, já que ela acredita que esta atividade motiva os alunos e os envolve na brincadeira. Este fato confirma as conclusões de Brooks e Donato (1994), que ressaltam a importância de os alunos estarem mais interessados na atividade do que na L2 que precisarão para realizá-la. Porém, a professora resalta a importância que a escrita tem para ela no processo de ensino-aprendizagem, o contrário do que encontramos durante a entrevista com os alunos.

Na entrevista, a professora também ressaltou que, apesar de usar atividades que envolvem movimento físico, ela não prioriza a variedade de atividades, com movimento e sem movimento na sala de aula:

Exemplo 45:

- (1) Pesquisadora: Você sempre prioriza movimento nas aulas...
- (2) ⇒ Débora: Não, não. Eu acho assim, que eles gostam de se movimentar, eles gostam de levantar, de sentar no chão, eles gostam de rolar no chão. Isso eu acho que é importante, porque o aluno ficar lá só sentado na cadeira.
- (3) Pesquisadora: Isso. Como é que você faz essa ligação do movimento com a língua? Como é que você pensa numa atividade que movimente e use a língua inglesa?
- (4) Débora: Como que eu penso?
- (5) Pesquisadora: É. De onde você tira?
- (6) Débora: Não sei, Gabriela, essa pergunta aí é difícil.
- (7) Pesquisadora: Ou você nunca tem essa preocupação. Espera aí nessa parte da aula eu quero um movimento?
- (8) ⇒ Débora: Na realidade, eu nunca pensei nessa parte eu quero movimento, na outra parte eu quero que eles fiquem sentados, não. Eu procuro usar as atividades que tenham movimento pra que, ao mesmo tempo, eles estejam... Eles são muito inquietos, né? Criança não gosta de ficar muito parado, muito tempo fazendo a mesma coisa muito tempo, eles gostam de mudar. Uma hora tá sentado, uma hora levanta e senta. Agora assim, eu não penso quando que eu vou usar a atividade.
- (9) Pesquisadora: Na hora da aula você não pensa assim, agora ficou muito tempo parado, agora eu vou fazer uma atividade com movimento, agora movimentou demais vamos quietar um pouco.
- (10) ⇒ Débora: Não, penso, penso. Geralmente, assim, no início da aula, *warm up*, eu gosto de fazer com que eles se movimentem.
- (11) Pesquisadora: Por quê?
- (12) Débora: Por quê?! Para deixá-los mais calmos durante...
- (13) Pesquisadora: Gastar energia logo.
- (14) Débora: Acho assim, vamos fazer eles cansarem mais agora porque aí eles sossegam, assim, no meio da aula eles estão cansados de correr e tal, vão beber água, volta, senta aí. Eu penso assim, se eu começar a aula já eles sentados e ficando ali, aí eles começam a ficar impacientes. “Teacher, deixa eu beber água, aí teacher deixa eu fazer isso”.

Percebemos que, como realçado por Felipe, a maioria das atividades que envolvem brincadeiras e movimento físico ocorrem no início das aulas (turno 10), já que a professora reconhece que os alunos precisam do movimento físico (turno 2). Porém, sempre os planeja no início das aulas para que os alunos se cansem e fiquem mais calmos para continuarem as aulas (turno 14).

Observamos, em nossos dados, que a professora não utiliza a L1 em sala de aula. Ela, porém, reconhece que, às vezes, a utiliza, como é ilustrado no seguinte exemplo:

Exemplo 46:

- (1) Pesquisadora: Qual é a sua opinião sobre o uso de português durante as aulas?
- (2) ⇒ Débora: Eu acho o seguinte, que o português, na minha opinião, né? Com essas turminhas iniciante, A4, A2, eu acho que o uso do português, não tem como falar só inglês. Porque eles são muito espontâneos, né? Então eu acho assim, quando tem uma coisa que eles querem falar, eles vão usar o português pra outras coisas que eles não sabem falar. Mesmo aquilo que eles já sabem falar muitas vezes insistem em usar o português. Então eu acho assim, o português,

de certa forma, ele é necessário, algumas vezes e não todas. Porque é difícil você fazer o aluno ficar calado, não falar nada em português, usar só o inglês. Agora eu acho que aquilo que eles já sabem em inglês e se eles insistem em falar o português, eu acho que é prejudicial. Não é o português necessário. Mas tem um português. Por exemplo, às vezes eles querem fazer uma pergunta pra você, que eles não sabem fazer em inglês. Então eu acho que aí entra o português. Mesmo na minha parte, dar uma bronca neles ou falar alguma coisa que eu sei que eles não vão entender inglês. Então, o português é necessário, Gabriela.

- (3) Pesquisadora: A bronca em português é mais eficiente? (*risos*)
 (4) Débora: Eu acho (*risos*).
 (5) Pesquisadora: Fora a bronca, você acha que tem alguma outra ocasião em que você usaria o português?
 (6) Débora: Sim. Eu acho sim, certos pontos gramaticais ou certas coisas que você quer fazer com que... Você tá vendo que explicou em inglês, você fez gesto, você escreveu no quadro, você desenhou e, mesmo assim, você vê no final (*inaudível*) que eles não captaram, não pegaram ou tão confundindo aquilo com outra coisa. Aí, nesse caso, eu acho que o português é eficiente. Assim, às vezes, você tenta explicar alguma coisa para eles, demora dez, quinze, vinte minutos pra explicar. Você fala uma palavrinha em português já cai a ficha deles.
 /.../

Notamos que a professora reconhece o uso da L1 na sala de aula, enfatizando inclusive seu uso como um *scaffolding* para a aquisição da L2 (Mello, 2002), como percebemos no turno 6. Para ela, a L1 também é mais eficiente quando ela precisa chamar atenção dos alunos (turno 2). Porém, esse fato não foi observado em nossos dados.

Podemos notar que a L2 é usada pela professora durante todas as interações observadas; para dar instruções, conversar com alunos, dar *feedback* e apresentar nova estrutura e novo vocabulário. O *input* ocorre não só por parte da professora como também pelos alunos. Por outro lado, o *output* é produzido pelos alunos usando tanto a L1 quanto a L2, sendo a L1 usada para diferentes funções; compreender ou negociar regras, fazer um pedido, com uma função reguladora, para verificar informações, em conversas paralelas e para traduções, na maioria das atividades observadas. Os alunos ressaltaram gostar de atividades com envolvimento lúdico, a que chamaram de atividades divertidas e assinalaram o fato de não gostarem da cópia. A seguir triangularemos nossos dados com o objetivo de responder a nossas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não faça os meninos aprenderem pela força e pela severidade; ao contrário, conduza-os por aquilo que os diverte, para que possam descobrir melhor a inclinação de suas mentes.

(Platão, 2003, livro VII, p.214)

Este capítulo está subdividido em cinco partes. Na primeira, nos atemos a responder nossas quatro perguntas de pesquisa. A seguir, observamos as implicações deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem em L2. Na terceira parte, ressaltamos as limitações deste estudo e, em seguida, fazemos algumas sugestões para futuras pesquisas. Finalmente, tecemos algumas considerações finais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

Conforme foi mencionado anteriormente, este estudo tem como objetivo observar que tipo de língua ocorre na sala de aula de inglês para crianças. Para tanto, analisamos a interação em diferentes atividades, observando tanto o uso da L1 como da L2.

Para atingir tal objetivo, fizemos quatro perguntas de pesquisa às quais procuraremos responder a seguir, cruzando os dados ressaltados no capítulo 3 com a teoria realçada no capítulo 1.

4.1.1 Qual o tipo de *input* e *output* utilizado em sala de aula?

A importância do *input* é analisada por Krashen (1985), como ressaltamos no capítulo 1. Notamos que, para esse autor, os alunos se encontram em um estágio “i” e passarão para outro estágio quando compreenderem um *input* que esteja um pouco acima de seu conhecimento, ou seja, $i+1$.

O que percebemos, em nossos dados, é que a maior parte do *input* recebido pelos alunos é oferecido pela professora em L2, sendo claro o ajuste que ela faz, adaptando a L2 ao nível dos alunos (Ellis, 1985). Porém, tal fato não faz com que seu *input* seja apenas lexical, ocorrendo sentenças estruturadas de forma simples, bem próximo ao que ocorre durante a aquisição da L1, quando o *input* é facilitado pelos adultos para que ocorra o aprendizado da língua materna. Acreditamos que, como os adultos que fazem modificações naturais, promovendo dados sobre a língua quando se dirigem às crianças (Larsen-Freeman, 1985), a professora também o faz de forma bem próxima ao natural ao ensinar uma nova língua a crianças.

Por outro lado, notamos que o *input* ocorre também por parte dos alunos quando interagem com a professora e com os outros colegas, o que é claro no exemplo 7 do capítulo 3. Notamos que o *input* dos alunos ocorre, normalmente, em atividades em que a L2 é usada de forma conceitual e criativa, pois, nestas atividades, os aprendizes estão procurando caminhos para a compreensão da L2 e suas hipóteses funcionam como um *scaffolding* para a produção do colega, ou seja, as hipóteses de um podem funcionar como *input* de outro. Em atividades em que a L2 ocorre de forma repetitiva, o *input* dos alunos ocorre em menor escala, já que a professora fornece o *input*, que é repetido pelos alunos automatizando determinada palavra ou estrutura.

Reiteramos a importância do *output*, já que nossos dados comprovam que este oferece a oportunidade aos alunos de testarem suas hipóteses sobre a L2. Ao testarem suas hipóteses, eles recebem *feedback*, confirmando-as ou não. Nossos dados demonstram, também que ocorre uma mudança do processo mais lexical e semântico para um processo mais sintático, já que os alunos produzem frases completas usando a L2, levando-os a uma produção automática. Esse fato confirma as observações de Gass e Selinker (1994) sobre a função do *output* na aprendizagem de uma L2.

Percebemos, ainda, que o *output* em nossos dados ocorre não só em L2, mas também em L1 como analisaremos a seguir.

4.1.2 Em quais situações os alunos e a professora utilizam a L1 e a L2? Por quê?

Apesar de a professora reconhecer a possibilidade do uso da L1 na sala de aula, para chamar a atenção dos alunos ou para dizer algo que seja de difícil compreensão, como foi explicitado no exemplo 46, em nossos dados encontramos apenas o uso da L2 no *input* da professora. A L2 é usada pela professora em diferentes funções, como, por exemplo, para dar instruções, conversar com alunos, dar *feedback*, apresentar novo vocabulário e novas estruturas lingüísticas.

Como ressaltado no capítulo 1, dar instruções (função usada pela professora) é uma das oportunidades mais autênticas na comunicação em sala de aula (Harbord, 1992; Donato, 1996; Moon, 2000). Como notamos nos exemplos 1 e 2 (capítulo 3), a língua de instrução, usada nesta sala de aula, tem um padrão simples, e a professora usa sempre exemplos. Este é um objetivo válido, já que, conforme ressaltam Piaget (1999) e Piaget e Inhelder (1999), as crianças, nesta faixa etária, ainda estão no estágio operacional concreto e seu pensamento ainda não é hipotético dedutivo, ou seja, ao dar exemplos, a professora submete os alunos a experiências efetivas.

A professora também usa a L2 para conversar com os alunos. É quando ocorrem interações significativas, já que as mensagens, neste caso, são autênticas. Acreditamos ser importante este tipo de interação, pois a professora é vista pelas crianças como modelo e, quando usa a L2 de maneira informal, leva os alunos a visualizar um falante que usa tanto a L1 como a L2 (Bloor, 1995). Ressaltamos que é natural que a professora use a L2 e as crianças respondam em L1, como ocorre em nossos dados.

Ao dar *feedback*, a professora também usa a L2. Percebemos a importância do *feedback* na sala de aula, pois é através do *feedback* que os alunos terão ou não a confirmação das hipóteses testadas. É também o *feedback* positivo que pode motivar os alunos, dando-lhes autoconfiança, elevando sua auto-estima e conseqüentemente diminuindo seu filtro afetivo (Figueira, 2002), já que a aprovação do professor é vital para as crianças (Harmer, 1991). Em nossos dados, podemos notar a motivação interna das crianças demonstrando sempre uma curiosidade natural para a aprendizagem da língua, como percebemos nos exemplos 1 e 8 no capítulo 3, desta dissertação.

Ao apresentar vocabulário e novas estruturas, a professora usou a L2 e ofereceu

scaffoldings aos alunos auxiliando-os no processo de desenvolvimento de sua ZDP (Wood, Bruner e Ross, 1976; Vygotsky, 1998b).

Notamos que a professora usou a L2 na sala de aula para dar demonstrações, assistir o aluno, fornecer pistas e dar instruções conforme ressaltado por Oliveira (2000) no capítulo 1. A professora é vista pelos alunos, na concepção de Vygotsky (1998b), como o indivíduo mais capaz que auxilia o aluno em seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, acreditamos que os alunos também devem ser colocados para trabalhar juntos, já que a relação professor-aluno é uma relação de *coação*, sendo importante privilegiarmos a cooperação na sala de aula de línguas para crianças (La Taille, 1992; Piaget, 1999). Em nossos dados, é recorrente a interação professor-aluno, que ocorre em 45 atividades; já a interação aluno-aluno ocorre apenas em 18 atividades, visto que, em algumas, ocorrem tanto a interação professor-aluno como a interação aluno-aluno.

Em nossos dados, é claro o uso da L1 pelos alunos, como realçado na tabela 3.1. Porém, percebemos que os alunos utilizam mais a L2 que a L1 nas atividades observadas. De um total de 59 atividades, a L2 foi usada em 57 e a L1 em apenas 38. A L1, em nossos dados, é usada pelos alunos em funções específicas como compreender regras, fazer um pedido, para auto-regulação, verificar informações, em conversas paralelas e traduções, visto que a L1 ocorre em todos os tipos de atividades analisadas nessa pesquisa.

Considerando que a maioria das atividades observadas são atividades em que a L2 ocorre de forma repetitiva, notamos que, nessa categoria, é também pequeno o uso da L1 pelos alunos: apenas 16 das 26 atividades observadas, como percebemos na tabela 3.3. Porém, nessas atividades, notamos o padrão encontrado na sala de aula tradicional, em que ocorre pouca interação aluno-aluno.

O uso da L1 ocorre em maior proporção nas atividades em que a L2 é usada em envolvimento conceitual. Porém, percebemos serem estas atividades mais lúdicas e com instruções mais complexas, o que aumenta a necessidade da compreensão mútua e leva os alunos ao uso da L1 para compreender e negociar as regras. Portanto, a L1 usada nestas atividades não as invalida, já que também ocorreu o uso da L2 durante tais atividades.

Nas atividades em que a L2 era usada de forma criativa, a L1 ocorreu em menor proporção, em 8 das 14 atividades, como notamos na tabela 3.4. Durante essas atividades, é clara a curiosidade natural dos alunos para a compreensão das regras da L2, como

percebemos nos exemplos 20 e 28, quando ocorre a alternância de línguas como uma estratégia de comunicação. Também notamos grande ocorrência de *scaffoldings* neste tipo de atividade, e alguns deles são proporcionados pelos próprios alunos, como notamos nos exemplos 15, 17 e 18.

O que nos chama a atenção é que a L2 ocorre de forma espontânea em atividades em que os alunos estão envolvidos em uma “brincadeira” como nos exemplos 1 (um jogo de “hot potato”), 11 (uma atividade de movimento físico), 14 (uma competição meninos e meninas) e 32 (outra competição envolvendo times). Nessas atividades a preocupação dos alunos é com a brincadeira e não com a língua que estavam produzindo, o que os leva a produção da L2 de forma mais próxima ao natural.

Por outro lado é claro o uso maior da L1 em atividades que envolvem competição (exemplos 10, 12, 14, 19, 31, 32). Nestas atividades, os alunos demonstram a necessidade de clarificação das regras, visto que, como ressaltado por Piaget (1999), nesta idade é importante que haja uma “lei única,” conservando-se a igualdade entre os participantes do jogo. O contrário é também notado, quanto maior a cooperação durante uma atividade e quanto mais divertida a atividade para os alunos, menor é o uso da L1, ocorrendo até mesmo o uso da L2 de forma espontânea, como ressaltado anteriormente nos exemplos 11 e 18.

Percebemos que se a atividade envolve competição, esta pode ser reduzida trabalhando-se em grupos para que haja maior cooperação entre os participantes e se reduza a pressão individual. Porém, em nossos dados não encontramos nenhuma atividade de competição em que os alunos trabalharam de forma individual e notamos que o grupo era cooperativo, em oposição a grupos competitivos ou individualistas, como definidos por Dörnyei (1997) no item 1.2.3 deste trabalho.

4.1.3 Quais as atividades preferidas dos alunos?

A maioria das atividades citadas como favoritas pelos alunos durante a entrevista realizada ao final das observações das aulas eram as que priorizavam a diversão e o movimento físico, como notamos no quadro 3.1.

Tal constatação vai ao encontro do que diz Kahan (1995) no sentido de que, para as crianças, vale a pena aprender uma determinada língua para jogar, como notamos nos exemplos 1, 14 e 32. Ou seja, um bom jogo envolve e motiva os alunos. As atividades que envolvem movimento físico são também ressaltadas por Scott e Ytreberg (1990) e Brumfit (1995), já que, para esses autores, é vital que se inclua o movimento físico aliado ao desenvolvimento do raciocínio na sala de aula infantil. Nos exemplos 10, 11 e 12 os alunos se mostram motivados em atividades de TPR, usando a L2 de forma espontânea e verificando as regras da atividade.

Percebemos que a maioria dessas atividades, que privilegiam a atividade física e o desenvolvimento do raciocínio, envolvem a L2 de forma conceitual ou criativa. Nessas categorizações, encontramos atividades de TPR, jogos, o uso de figuras, dedução e personalização, ou seja, atividades que realçam a curiosidade natural dos alunos pelo conhecimento da língua. Nelas os alunos têm a oportunidade de usar a L2 de forma autêntica, contextualizada e não repetitiva. Acreditamos que tal fato demonstra a motivação interna dos alunos, realçando a curiosidade natural das crianças pela aprendizagem.

O *Jazz Chant* é citado pela maioria dos alunos como uma atividade que os faz aprender. Lembramos que o *jazz chant* é uma variação divertida das atividades em que a L2 é usada de forma repetitiva como ressaltado por Richard-Amato (1988). Sendo assim, notamos que mesmo as atividades repetitivas devem ter um elemento de diversão para os alunos.

Em contrapartida, percebemos que a cópia é vista como uma atividade que os alunos não gostam. Tal fato é claro se notarmos que durante a cópia os alunos não se movimentam e também não se divertem, ou seja, a cópia é o oposto do que as crianças consideram uma atividade favorita. Porém, os alunos reconhecem a importância da cópia em seu aprendizado e também, na entrevista, demonstram que usam suas anotações para estudar em casa.

Acreditamos que a cópia pode se tornar divertida, desde que vista como uma atividade que faz parte do aprendizado do aluno, e não apenas como uma forma de anotação para estudo. Encontramos em manuais de ensino de línguas para crianças atividades em que os alunos copiam e se divertem, aliando a cópia a atividades de maior interação e até mesmo ao movimento físico (cf. Scott e Ytreberg, 1990; Vale e Feuteun,

1995; Moon, 2000).

4.1.4 Quais os tipos de atividades causam maior interação em L2 na sala de aula de inglês para crianças na faixa etária de 8 a 10 anos?

Reiteramos a importância da interação na sala de aula de L2 para crianças, já que é por este meio que a linguagem se desenvolve. Em nossos dados, percebemos a ocorrência de maior interação professora-aluno que a interação aluno-aluno.

Acreditamos na importância da interação aluno-aluno, pois assim haverá maior oportunidade dos alunos usarem a L2 na sala de aula e ocorrerá a necessidade de reestruturações e negociações de significados, fator pouco comum na interação professor-aluno, conforme relatado por Pica (1987).

Notamos, em nossos dados, que são poucas as oportunidades de interação aluno-aluno. Pudemos observar que estas ocorrem em maior frequência nas atividades repetitivas (13 em um total de 26 atividades), como observamos na tabela 3.2. Nas atividades que envolvem a L2 de forma conceitual, também ocorre a interação aluno-aluno, visto que, de um total de 19 atividades, em 8 encontramos este tipo de interação. Observamos 14 atividades que envolvem a L2 de forma criativa e em apenas 2 ocorre a interação aluno-aluno. Ressaltamos que, mesmo em atividades que encontramos a interação aluno-aluno, essa interação ocorria de forma concomitante à interação professor-aluno.

Portanto, observamos que as atividades que envolvem a L2 de forma repetitiva foram as que causaram maior interação aluno-aluno. Porém, acreditamos que tais atividades se baseiam em práticas de itens lingüísticos que não são tão significativos para os alunos, visto que, normalmente, ocorrem de maneira descontextualizada. Assim sendo, percebemos a importância das atividades que envolvem a L2 de forma conceitual e criativa e ressaltamos que estas devem ocorrer de forma mais regular do que as que encontramos em nossos dados.

Acreditamos que o uso da L2 de forma repetitiva se deu pelo receio da professora de permitir a interação aluno-aluno e de tal fato deflagrar o uso da L1 na sala de aula. Porém, nossos dados comprovam que o uso da L1, neste grupo de alunos, têm sua função

específica e ocorre mesmo quando há interação professor-aluno.

4.2 Implicações para o processo de ensino-aprendizagem em L2

Acreditamos que a contribuição deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de ensino de línguas para crianças pode ser demonstrado através de nossa análise de dados, visto que, pudemos compreender melhor como ocorre a interação na sala de aula infantil e como esta é determinada conforme a atividade oferecida pelo professor.

Podemos verificar, por meio dos resultados deste estudo, que o *input* e o *output* ocorrem de forma sintática e não apenas de forma lexical e semântica, constatando a necessidade de se priorizar o uso da L2 na sala de aula, preferencialmente de forma significativa e autêntica. Salientamos, também, a importância da interação aluno-aluno, na sala de aula infantil, como uma forma de se criarem oportunidades para que a L2 ocorra de forma mais autêntica, em que podem ocorrer reestruturações e negociações de significado.

Nos nossos dados, notamos uma preferência dos alunos por atividades lúdicas e observamos que tais atividades ocorrem em maior proporção em atividades que envolvem a L2 de forma conceitual e criativa. Percebemos a necessidade de se priorizar este tipo de atividade na sala de aula de inglês para crianças, já que tais atividades causaram uma sustentação da motivação na sala de aula. Também realçamos neste estudo a importância de se ater a ludicidade ao se preparar uma atividade de cópia, não devendo esta ser dada apenas, como uma atividade estática, mas sim como uma atividade que também envolva a diversão e o movimento físico.

4.3 Limitações deste estudo

Percebemos em nossos estudos algumas limitações. Primeiramente, contamos com um número restrito de participantes, sendo limitada a possibilidade de generalizações de nossos resultados, já que cada contexto poderá gerar resultados diferentes.

Acreditamos que o tempo limitado da coleta de dados é também um fator de

limitação. Para que possamos analisar a interação na sala de aula de línguas para crianças, percebemos a necessidade da observação de uma gama maior de atividades com uma maior variação de interações para um resultado mais preciso, já que, como percebemos em nossa análise, foram poucas as oportunidades de interação aluno-aluno em nossos dados.

Apesar disso, consideramos a possibilidade de que as discussões apresentadas nesta pesquisa encontrem ressonância em outros contextos de ensino de inglês para crianças.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

Novas pesquisas sobre o tema – as atividades no ensino de inglês para crianças – poderão ser levadas a cabo observando-se um universo mais amplo, com diversas turmas e outros métodos de ensino, gerando uma metodologia comparativa, superando-se as limitações de um estudo de caso.

Cabe, ainda, investigar questões relativas ao uso do material didático, enfatizando a interação e o lúdico na sala de aula de língua estrangeira para crianças, observando-se também o planejamento das atividades que o acompanham, sendo esta uma pesquisa que se estende à sala de aula.

Como a reflexão sobre o ensino de inglês para crianças ainda é pouco desenvolvida no Brasil, abre-se um amplo leque de pesquisas nesta área, particularmente necessárias quando se percebe a ampliação da influência das teorias cognitivas, nem sempre explicitadas para os professores que trabalham o dia-a-dia da sala de aula com os alunos.

4.5 Considerações finais

Vimos, através deste estudo, a importância da escolha das atividades no ensino de EFL para crianças. Ressaltamos alguns pontos que devem ser levados em consideração: as crianças estão, ainda, desenvolvendo seu pensamento lógico e dependem do concreto.

Portanto, percebemos a importância de se relacionar a aprendizagem de língua estrangeira ao mundo dos alunos, tornando este aprendizado mais concreto.

Verificamos, ainda, a importância da interação na sala de aula, que deve ser privilegiada entre todos do grupo e não apenas com a professora. Destacamos, também, a importância de atividades que visam à cooperação, visto que, nessas atividades, a L2 era usada pelos alunos de forma espontânea. Com isso, não queremos dizer que a competição deverá ser excluída, mas sim reduzida, já que estas tendem a majorar a motivação dos alunos.

Este estudo nos leva a refletir sobre o papel do professor na sala de aula de inglês para crianças. Ressaltamos a importância de este profissional ser capacitado não apenas no ensino de língua estrangeira, mas também ter conhecimento sobre educação infantil. Acreditamos que o papel do professor, principalmente na sala de aula de inglês para crianças, deve ir além daqueles atribuídos a um professor. É ele quem deverá não só ensinar uma nova língua, mas também auxiliar no desenvolvimento da criança enquanto um cidadão que está desabrochando para a vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1984.
- ALLRIGHT, R. L. The importance of Interaction in classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes editora, 1993.
- ASHER, J. Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal*, v. 56, p. 133-139, 1972.
- ATKINSON, D. The Mother Tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987.
- BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 24, p. 30-37, 2000.
- BLOOR, M. The role of informal interaction in teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 127-141.

BREWSTER, J. What is good primary practice? In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 1-17.

BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995.

CAMERON, L. Organizing the world: children's concepts and categories, and implications for the teaching of English. *ELT Journal*, v. 48, p. 28-39, 1994.

CHIAROTTINO, Z. R. A Teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980, p. 84-100.

CLEMENT, R. Sempre criança. *Amazonian Mists: Poetry Page*. Disponível em: <http://www.sumauma.net/amazonian/criancas/crianca-crianca.html>. Acesso em 25 ago. 2003.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v.5, p.161-170, 1967.

CRYSTAL, D. *Dictionary of language*. London: Penguin Books, 1999.

DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second language Learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994.

DONATO, R. *Vygotskian contributions to understanding the foreign and second language classroom*. Trabalho apresentado no the 11th World Congress of Applied Linguistics. AILA, Finland, 1996.

DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 482-493, 1997.

DUARTE, N. *Vygotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DULEY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.

ELICHIRIGOITY, M. T. P. *Técnicas e jogos para a aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula*. Pelotas: Educat, 1999.

ELLIS, R. Teacher-pupil interaction in second Language development. In: GASS, S.M.; MADDEN, C.G. (Ed.). *Issues in second language research*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1985, p.69-85.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R.; HE, X. The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *SSLA*, v. 21, p. 285-301, 1999.

FIGUEIRA, C. *Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Brasília. Brasília.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEREDO, C. J. O Uso de Estratégias de comunicação em sala de aula de língua Inglesa: a interação em foco. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002, p. 111-122.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: A vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

GASS, S. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.

GASS, S.; MACKEY, A. *Stimulated recall in second language*. Research. Library of Congress Cataloging- in publication data. Mahwah, NJ: 2000.

GASS, S.; MACKEY, A.; PICA, T. The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special Issue. *The Modern Language Journal*, v. 82, p. 299-307, 1998.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GILLETTE, B. The role of learner goals in L2 success. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994.

GRAHAM, C. *Jazz chants for children*. Teacher's Edition. New York: Oxford University Press, 1979.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 350-355, 1992.

HARMER, J. *The practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 1991.

HARMER, J. *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Madrid: Longman, 1998.

HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HOLDERNESS, J. Activity-based teaching: approaches to topic-centred work. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 18-32.

HOUSE, S. *An introduction to teaching English to children*. London: Richmond Publishing, 1997.

HUDELSON, S. EFL teaching and children: a topic-based approach. In: *English Teaching Forum*, Oct., 1991, p. 2-5.

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 239-278, Summer 2000.

JACOBS, G.; HALL, S. Implementing cooperative learning. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002, p. 52-58.

JENNINGS, C. M.; DI, X. Collaborative learning and thinking: the vygotskian approach. In: DIXON-KRAUSS, L. (Org.). *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. New York: Longman Publishers, 1996, p.77-91.

JOHNSON, D. M. Classroom-oriented research in second-language learning. In: HADLEY, O. (Ed.). *Research in language learning*. Lincolnwood: National Textbook Company, 1993.

JOHN-STEINER, V.; MAHAN, H. *Sociocultural approaches to learning and development: A vygotskian framework*: University of New Mexico, 1997. Disponível em: <<http://vukovar.unm.edu/~vuksan/holbrook.htm>>. Acesso em 24/9/1998.

KAHAN, J. Using games in teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 142-157.

KINGINGER, C. defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied linguistics*, v. 23, n. 2, p. 240-261, 2002.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Hertfordshire: Phenix ELT, 1987

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Exeter: Prentice Hall, 1988.

LA TAILLE, Y. de. O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de ; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 11-22.

LARSEN-FREEMAN, D. State of art on input in second language acquisition. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Ed.). *Issues in second language research*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1985, p. 433-445.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LIED, J. I. F. *Reflections on teaching English and students' motivation*. Lajeado/RS: J. I. F. Lied, 2002.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão veredas*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1984.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

MELLO, H. A. B. de. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: Eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilíngüe”*. 2002. Tese (Doutorado em Letras)- Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

MELO NETO, J. C. de. *Catar feijão. Melhores Poemas*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2001.

MOON, J. *Children Learning English: the Teacher Development Series*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

NAKANISHI, T. Critical literature review on motivation, In: *Journal of Language and Linguistics*, v. 1, n. 3, 2002. Disponível em: <<http://www.shakespeare.uk.net/journal/1-3/nakanishil-3.html>> Acesso em 25 set. 2002.

NAKATA, R.; FRAZIER, K; WILKINSON, S. *Let's Go 2: second edition*. New York: Oxford University Press, 2000.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NYIKOS, M.; HASSHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, 1997, p. 506-517.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-29, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.de; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PANTALEONI, L. L2 Syllabusing at primary level: the Italian perspective. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 302-308.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*.. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

PICA, T. Review article- research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, v. 44, n. 3. September, p. 493-527, 1994.

PINTO, D. de S. S. Alguns fatores relevantes para a motivação na aprendizagem de LE. In: GRIGOLETTO, M. CAMAGNANI, A. M. G. (Org.). São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001, p. 457-473.

PIRES, S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

RAPPAPORT, C. Desenvolvimento da criança em idade escolar – O período das operações concretas (7-12 anos). In: RAPPAPORT, C. et al. (Org.). *Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, v.4, 1982, p. 46-68.

RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: interaction in the second language classroom*. New York: Longman, 1988.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Hong Kong: Longman, 1992.

RICHARDS, J.; RENANDYA, W. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002.

RIVERS, W. M. Interaction as the key to teaching language for communication. In: RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987, p. 3-16.

RIXON, S. The role of fun and games activities in teaching young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 33-48.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2, São Paulo: Cortez, 2001.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. *Teaching English to children*. New York: Longman, 1990.

SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, v. 50, n. 1 p. 16-24, 1996.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SHORROCKS, D. The development of children's thinking and understanding. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 260-274.

SIRGADO, A. P. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Sedes*, ano XX, n. 24, p. 38-51, 2000.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SZUNDY, P. T. C. *os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC/SP.

TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of social-historical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 155-172.

VALE, D.; FEUNTEUN, A. *Teaching children English: a training course for teachers of English to children*. London: Cambridge University Press, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WELLS, G. *The zone of proximal development and its implications for learning and teaching*. 1997. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>. Acesso em: 24 set. 1998.

WELLS, G. Using L1 to Master L2: A response to Antón and Dicamilla's social-cognitive functions of 11 collaborative interaction in the 12 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, v. 54, n. 3, p. 343-353, 1998.

WERTCH, J.; TOMA, C. *Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach*. Trabalho apresentado na Visiting Lecturer Series on Constructivism in Education. University of Georgia, 1990.

WERTSCH, J. V.; COLE, M. *Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky*, 1996. Disponível em: <<http://www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/colevyg.http>> Acesso em: 24 set. 1998.

WILLIAMS, M. A Framework for teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 203-212.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. London: Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Task-based language learning. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *Teaching English to speakers of other languages*. London: Cambridge University Press, 2001, p. 173-179.

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YOUNG, R. The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition. *ELT Journal*, v. 37, n. 3, p. 197-206, 1983.