

**LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS**

**CRENÇAS ACERCA DA INCLUSÃO DE  
LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS:  
Quanto antes melhor?**

**Instituto de Linguagens da UFMT  
Cuiabá**

**2005**

**LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS**

**CRENÇAS ACERCA DA INCLUSÃO DE  
LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS:  
Quanto antes melhor?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos  
Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Antônia de Assis-Peterson

**Instituto de Linguagens da UFMT**

**Cuiabá**  
**2005**  
**BANCA EXAMINADORA**

**Membros titulares**

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Antônia de Assis-Peterson (orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Helena Vieira Abrahão  
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Marieta Prata de Lima Dias  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

**Membro suplente**

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Rosa Petroni  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 12 de dezembro de 2005

**S237c Santos, Leandra Inês Seganfredo.**

**Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries  
Iniciais: quanto antes melhor?/ Leandra Inês Seganfredo  
Santos. – Cuiabá: a autora, 2005.  
230p.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Antonia de Assis-Peterson.  
Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso. Campus**

**Cuiabá. Instituto de Linguagens.**

**1. Educação. 2. Ensino. 3. Línguas. 4. Língua inglesa. 5. Ensino fundamental. 6. Séries iniciais. 7. Escola pública. I. Título  
CDU 37:81'243=111(043)**

Tu és digno Senhor e Deus nosso,  
de receber a glória, a honra e o poder,  
porque todas as cousas tu criaste,

sim, por causa da tua vontade  
vieram a existir e foram criadas... àquele  
que está sentado no trono, e ao Cordeiro  
seja o louvor, e a honra, e a glória  
domínio pelos séculos dos séculos.

**Apocalipse 4:11, 5:13b.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por guiar meus passos e pensamentos ao longo do trabalho e da minha vida;

Agradeço a minha orientadora Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson pela paciência e por ter compartilhado seus conhecimentos por meio de valiosas sugestões;

Agradeço às professoras Dra. Marieta Prata de Lima Dias e Dra. Maria Helena Vieira Abrahão que, gentilmente, aceitaram compor a banca examinadora contribuindo na construção deste estudo;

Agradeço aos 18 participantes desta pesquisa, pois sem seus preciosos depoimentos e sem a abertura de suas salas de aula para a observação participante não poderia ser concluída;

Agradeço ao meu esposo Durval por ter me amparado em todos os momentos cuidando de nossos filhos, sendo pai e mãe na minha ausência;

Agradeço aos meus filhos Wesley Nenrod e Ângela Catarina por terem compreendido a minha ausência e por terem confiado em meu amor;

Agradeço aos meus pais pelo carinho e apoio dispensados ao longo de minha vida;

Agradeço aos irmãos da Igreja Presbiteriana Independente de Sinop pelas orações e cuidado com nossa família;

Agradeço a todos os amigos, colegas e professores, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização da pesquisa.

## RESUMO

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor? Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. Cuiabá: UFMT, 2005. (Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem).

Esta pesquisa qualitativa foi desenhada com o intuito de obter a visão que professores, alunos, diretores e pais têm do ensino da língua inglesa (LI) na escola pública, particularmente nas séries iniciais, bem como do uso de palavras em inglês no cenário urbano brasileiro. Fez-se uso de entrevistas, observação participante em duas escolas municipais, anotações de campo, análise de documentos e diário da pesquisadora. Dezoito participantes, direta ou indiretamente ligados a escolas públicas municipais e estaduais do município de Sinop, MT, fizeram parte do estudo. Amparada por uma perspectiva sócio-cultural, a análise mostra que, para os participantes deste estudo, a inclusão de LI nas séries iniciais foi guiada por quatro crenças. A primeira delas é a de que a inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica para que os alunos sejam familiarizados com a língua desde cedo, evitando o “baque” na 5ª série. A segunda crença sugere que o ensino de inglês da escola pública deve dar uma base por meio de ensino de vocabulário e treino de pronúncia e despertar o interesse do aluno por meio de atividades lúdicas. A terceira crença revela que o ensino de LI na escola pública não funciona porque os professores se sentem abandonados e a disciplina não é valorizada. Por último, o valor instrumental e o cultural da aprendizagem de LI é demonstrado na quarta crença, a de que aprender LI é importante. Os resultados enfatizam que há necessidade de uma discussão teórica abrangente, no sentido de pensar e implementar políticas educacionais de ensino de língua estrangeira que colaborem para a formação de indivíduos bem preparados para atuar na sociedade brasileira contemporânea, amplamente marcada por diferentes relações sociais e culturais.

**Palavras-chave:** crenças, inclusão de LI nas séries iniciais, política educacional de língua estrangeira.

## ABSTRACT

SANTOS, L. I. S. Beliefs about the inclusion of the English language in the first grades of elementary school: the earlier, the better? Supervisor: Ana Antônia de Assis-Peterson. Cuiabá: UFMT, 2005. (Master Thesis in Language Studies).

This qualitative research has been designed with the aim of obtaining the viewpoint of teachers, students, principals and parents about the teaching of the English language, particularly in the first grades, as well as about the use of English words in the Brazilian urban scenario. The methods used were interviews, participant observation in two municipal schools, field notes, analysis of documents, and researcher diary. Eighteen participants directly or indirectly connected to the public schools of Sinop, MT, were selected. Based on a sociocultural perspective, the analysis shows that, for the participants of this study, the inclusion of the English language in the first grades is seen as beneficial in terms of helping students familiarize with the English language since the beginning in order to avoid the “setback” in the fifth grade. A second belief suggests that the teaching of English in the public school provides a basis through the teaching of vocabulary and pronunciation practice as well as raises the interest of students through playful activities. The third belief reveals that the teaching of English in the public school does not work for the reason that the teachers feel abandoned and the subject matter is not valued. Finally, the instrumental and cultural value of the learning of English is shown in the fourth belief – learning English is important. Results emphasize the need for a larger theoretical discussion towards the thinking and reinforcement of educational foreign language policy which collaborates with the education of well-prepared individuals to act in the contemporary Brazilian society mostly marked by different social and cultural relations.

**Keywords:** beliefs, inclusion of the English language in the first grades, educational foreign language policy.

## SUMÁRIO

Dedicatória.....	vi
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Sumário.....	viii
Lista de figuras.....	xi
Lista de quadros.....	xii
Convenções para transcrição.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	15
Perguntas da pesquisa.....	21
Organização da dissertação.....	22
1 <i>BACKGROUND</i> TEÓRICO.....	25
1.1 Pressupostos teóricos sobre língua(gem), cultura e crenças.....	26
1.2 Situacionalidade do inglês no mundo.....	41
1.3 Situacionalidade do inglês no espaço societal brasileiro e na educação... ..	44
1.3.1 Da história da formação profissional do professor de Língua Estrangeira.....	44
1.3.2 Da formação do professor de Letras e do pedagogo.....	46
1.3.3 Da nova perspectiva de formação de professor.....	50
1.3.4 Da leitura dos PCNs e o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.....	52
1.3.5 Da leitura da proposta curricular de Educação Infantil das escolas municipais de Sinop e da inclusão de LE nas séries iniciais.....	55
2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	64

2.1 Nascer do tema.....	65
2.2 Iniciando: entrada em campo e “reconhecimento etnográfico” .....	66
2.3 Início oficial da pesquisa.....	69
2.3.1 Participantes da pesquisa.....	71
2.3.1.1 Perfil das professoras participantes.....	
2.3.1.2 Diretoras.....	
2.3.1.3 Pais.....	74
2.3.1.4 Alunos.....	76
2.3.2 Cidade de Sinop.....	78
2.3.2.1 Contexto educacional de Sinop.....	79
2.3.2.2 Perfil das escolas selecionadas para esta pesquisa.....	80
2.4 Natureza qualitativa da pesquisa.....	82
2.5 Panorama da coleta de dados.....	83
2.6 Procedimentos descritivos, analíticos e interpretativos.....	88
3 O QUE VI E OUVI: OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	92
3.1 As crenças acerca da inclusão da LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....	93
3.1.1 Crença 1 – A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica.....	93
3.1.1.1 A 5ª série é um “baque” .....	93
3.1.1.2 Os alunos devem ser “familiarizados” com a LI “desde cedo” .....	95
3.1.2 Crença 2 – O inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno” .....	103
3.1.2.1 “O professor de 1ª a 4ª série deve dar uma base” .....	104
3.1.2.2 O professor deve “despertar o interesse do aluno” por meio de “atividades lúdicas” .....	108
3.1.3 Crença 3 – O ensino de LI na escola pública não funciona.....	116
3.1.3.1 “Os professores de Inglês do município estão abandonados” .....	117
3.1.3.2 A invisibilidade da professora de LI – “Aquele que não é de verdade” .....	126
3.1.4 Crença 4 – Aprender LI é importante.....	131
3.1.4.1 Valor instrumental: LI na vida profissional.....	131

3.1.4.2 Valor cultural: A LI na vida pessoal.....	135
3.2 Por trás das crenças.....	138
3.2.1 “Versão oficial” .....	140
3.2.2 “Versão não oficial” .....	141
3.2.3 “Versão acadêmica” .....	142
3.3 A cultura pedagógica e a cultura política.....	146
3.3.1 Da formação do professor: “Eu não estava me sentindo profes: de Inglês pra aquelas crianças” .....	146
3.3.2 Dos materiais e conteúdos: “A minha vida é preparar material (...) não tem livro, eu vou fazer o quê?” .....	150
3.3.3 Da metodologia de ensino: “Ah não, professora! Isso de novo!” ..	154
3.3.4 Da (não) valorização da disciplina e do professor de LI: “Inglês é tempo perdido” x “Inglês é importante” .....	160
3.3.5 Da idade para aprender línguas: “A criança absorve mais rápido o aprendizado” .....	165
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
APÊNDICES.....	185
APÊNDICE A: Modelo de correspondência enviada a algumas Secretarias Municipais de Educação do Estado de Mato Grosso.....	186
APÊNDICE B: Tópico-guia para entrevistas.....	187
ANEXOS.....	189
ANEXO A: Apostila de conteúdos do minicurso de capacitação dos docentes do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.....	190
ANEXO B: Modelos de trabalhos desenvolvidos em sala durante a observação participante.....	212
ANEXO C: Exemplos de entrevistas realizadas com os participantes.....	217

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios de Mato Grosso.....	18
Figura 2: Presença de LI nas séries iniciais nos municípios de Mato Grosso.....	18
Figura 3: Formação da identidade do indivíduo.....	40
Figura 4: Distribuição dos sujeitos estudados, por formação.....	80
Figura 5: Distribuição dos sujeitos estudados, por área de formação.....	80
Figura 6: Crenças referentes à metodologia de ensino de LI nas séries iniciais....	101
Figura 7: Crenças referentes à metodologia de ensino de LI a partir da 5ª série...	102
Figura 8: Modelo de jogo de dominós, confeccionado pelos professores participantes do Curso de Capacitação dos Docentes.....	105
Figura 9: Modelo de cartaz, produzido pelos participantes do curso.....	106
Figura 10: Modelo de desenhos feitos no quadro-negro pela professora Pâmela..	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese sobre as crenças extraída de Pajares (1992).....	36
Quadro 2: Resumo do perfil das professoras.....	77
Quadro 3: Resumo do perfil das diretoras.....	77
Quadro 4: Resumo do perfil dos pais.....	77
Quadro 5: Resumo do perfil dos alunos.....	78
Quadro 6: Resumo dos instrumentos e fontes de coleta de dados .....	87
Quadro 7: Cronograma da observação participante.....	88
Quadro 8: Resumo das subcrenças que sustentam a Crença 1 – <i>A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica</i> .....	103
.....	
Quadro 9: Resumo das subcrenças e subcategorias relacionadas à Crença 2 – O inglês da escola pública “ <i>deve dar uma base</i> ” e “ <i>despertar o interesse do aluno</i> ”	116
Quadro 10: Resumo das subcrenças e subcategorias acerca da Crença 3 – <i>O ensino de LI na escola pública não funciona</i> .....	131
Quadro 11: Resumo das subcrenças e subcategorias que sustentam a Crença 4 – <i>Aprender LI é importante</i> .....	138
Quadro 12: Resumo demonstrativo das quatro crenças e as subcrenças e subcategorias que as sustentam.....	139

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

NC → Notas de campo

E1 → Entrevista número 1

P. → Professora

Ps. → Professores participantes do Curso de Capacitação de Docentes

A. → Aluno

As. → Alunos

(ênfase) → Aparece logo após uma palavra e/ou frase pronunciada em tom acentuado durante a entrevista

[...] → Pausa

(relutante) → Aparece sempre que o entrevistado demonstra incerteza ao responder a pergunta

Pâmela → Professora da rede municipal e estadual de ensino

Sirlei → Professora da rede municipal de ensino

Solange → Professora da rede municipal de ensino

Elvira → Professora da rede estadual de ensino e curso livre de idiomas

Cristina → Professora de escola e faculdade privadas e curso livre de idiomas

Celina → Diretora da rede municipal de ensino

Edna → Diretora da rede estadual de ensino

Maria → Diretora da rede municipal de ensino

Rodrigo → Aluno de 4ª série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino

Erasmus → Aluno de 2º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino

Taís → Aluna de 8ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino

Gustavo → Aluno de 6ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino

Roberto → Aluno de 4ª série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino

Camila → Aluna de 2ª série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino

Guilherme → Pai de aluno de 4ª série do Ensino Fundamental da rede municipal e do 2º ano do Ensino Médio da rede estadual

Ivo → Pai de aluno de 4ª série do Ensino Fundamental da rede municipal e de 1ª série do Ensino Fundamental da rede estadual

Rose → Mãe de aluna de 2ª série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino

Raquel → Mãe de aluno da 3ª série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e de aluna de 8ª série da rede estadual de ensino.

## INTRODUÇÃO

O que nos distingue da natureza é, na verdade, a única coisa que, por natureza, podemos conhecer, a saber, a linguagem. (Habermas, 1973:156)

Por sermos indivíduos vivendo em sociedade, fazemos uso da linguagem, traço distintivo do ser humano, como capacidade para nos comunicar por meio de trocas verbais – fala e escrita – e gestuais. É por meio da linguagem, como ferramenta semiótica, que nos inserimos no mundo e expandimos nossa percepção dos outros e de nós próprios. É na interação com os outros por meio de linguagem que construímos os traços identitários de pertencimento ou não a um ou a vários grupos culturais.

De acordo com uma perspectiva sociocultural da ação humana (Hall, 2002), a essência da vida social está na comunicação, sendo as interações da prática

comunicativa o meio pelo qual se reproduzem cultura, sociedade e identidade. A língua é vista como a primeira e principal fonte sociocultural constituída, nas palavras de Halliday (1973:49 *apud* Hall, 2002), por “uma série de possibilidades, um conjunto aberto de opções de comportamento que estão disponíveis ao indivíduo em sua existência como homem social”.

Na concepção de Bakhtin (1999), a língua é conceituada como atividade essencialmente dialógica, isto é, ela não existe fora de um contexto social. Por ser um capital lingüístico semiótico, um processo criativo ininterrupto de construção, a língua é heterogênea, muda todos os dias, diacrônica e sincronicamente. Em vista de seu caráter social, é fator muito importante na identificação de grupos, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade.

Assim, no cotidiano, continuamente defrontamo-nos com inúmeras práticas sociais, nas quais as questões de língua têm relevância fundamental, quer seja no espaço escolar da alfabetização, da leitura e escrita de textos acadêmicos, quer seja no espaço fora da sala de aula em que somos solicitados a fazer uso da linguagem, em situações tais como: preenchimento de formulários de emprego, leitura de um texto religioso na igreja, participação em entrevistas pessoais, fala para um grupo de pessoas numa reunião de bairro, conversa com estrangeiros etc. Nesse sentido, a língua usada por determinada sociedade faz parte de suas práticas sociais e culturais, identifica seu povo e serve de elo de conexão entre as pessoas (Lyons, 1987:6).

Para Schlatter & Garcez (2002), vivemos num mundo para além de uma única língua e para além da letra, ou seja, multilíngüe e semiótico de cores, sons, imagens e de hipertextos que caracterizam nossa educação lingüística<sup>1</sup>, compreendida aqui como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (Bagno & Rangel, 2005:63).

---

<sup>1</sup> Segundo Gimenez (2005:183), a educação lingüística é, hoje, um dos principais campos de atuação dos lingüistas aplicados.

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos desenfreados alimentam a sensação de não haver mais limites e/ou barreiras geográficas a impedir os homens de se comunicar e estar, de uma forma ou de outra, em contato com outros povos. Nesses contatos, inevitavelmente, acontecem trocas multilingüísticas, quer na fala, quer na escrita. Ao sair para um passeio, por exemplo, posso ir com meu novíssimo carro, com freios ABS<sup>2</sup> (*anti-lock braking system*), até um *bar* para ouvir meu cantor favorito cantando *a capella*, devidamente maquiada com *blush* e usando um maravilhoso *tailleur*; lá me deparar com um *gringo*, por ele me apaixonar e, passado algum tempo, para seu país me mudar. Mas, com medo de me envolver com alguém, posso também ficar em casa navegando na *web*, enquanto saboreio uma *esfiha*. No entanto, em nenhum dos dois casos, estarei isenta de receber as influências estrangeiras, temidas por muitos.

Como profissional da área de ensino de línguas, lido com a aprendizagem de uma nova língua (língua inglesa) a ser incluída no repertório do falante para além de sua língua materna. Quer dizer, se na aquisição da língua materna, buscamos significados que amoldam nosso letramento nessa língua, ao aprendermos uma segunda língua (L2)<sup>3</sup>, outros significados são acrescentados, ampliam e modificam a nossa (re)construção identitária. Ser letrado, diz-nos Weininger (2001:57), é poder “dominar ativamente processos, através dos quais, informação culturalmente significativa é codificada, disponibilizada, gerenciada, recuperada e avaliada”.

Conforme nos alerta Kramsch<sup>4</sup> (1998:56), para fazer parte do mundo letrado, o indivíduo “não deve somente ser capaz de codificar e decodificar palavras escritas, ou fazer análises, deve ser capaz de entender e manipular os significados culturais e sociais da linguagem impressa em pensamentos, sentimentos e ações”. Nesse sentido, ao exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, o faz conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. Consoante isso, há múltiplos letramentos (digital, corporal, musical, literário, científico etc.) e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), presente no cenário urbano, é um deles.

<sup>2</sup> Todos os estrangeirismos citados neste parágrafo foram retirados de Nicola, Terra, e Menón (2003).

<sup>3</sup> Ellis (1994) define aquisição de segunda língua (L2) como a maneira que as pessoas aprendem outra língua que não seja sua língua materna, dentro ou fora da sala de aula. Neste estudo, L2 (língua dois) refere-se tanto ao contexto de segunda língua quanto ao de LE.

<sup>4</sup> No original: “To be literate means not only to be able to encode and decode the written word or to do exquisite text analyses; it is the capacity to understand and manipulate the social and cultural meanings of print language in thoughts, feelings, and actions”.

Curiosamente, na cidade em que moro, Sinop, um município do norte do Estado de Mato Grosso, ocorreu um fenômeno recentemente: o ensino de Línguas Estrangeiras, leia-se Língua Inglesa, foi implantado, no currículo escolar das instituições públicas (municipais e estaduais) desde a pré-escola (Educação Infantil). Sabemos, no entanto, que a inclusão de pelo menos uma LE é de caráter obrigatório apenas após a 5ª série, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), Art. 26, parágrafo 5º, página 22:

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Pelas informações obtidas por meio de cartas (Apêndice A), telefonemas e e-mails para as Secretarias Municipais do estado e contatos com profissionais da área de educação, verifiquei que o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) tem sido oferecido, já desde a primeira série e em grande escala na pré-escola ou creches das escolas públicas, não só na cidade de Sinop, bem como na maior parte do estado de Mato Grosso. Contatei 41 (Figura 1) dos 141 municípios mato-grossenses e observei que LI é oferecida em 55% deles (Figura 2).



Figura 1: Municípios de Mato Grosso.

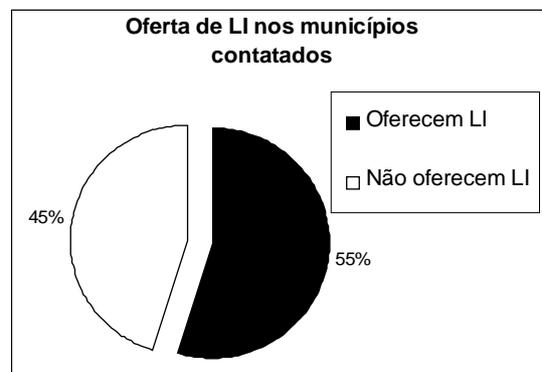


Figura 2: Presença de LI nas séries iniciais nos municípios de Mato Grosso.

(FONTE: contatos via telefonemas, cartas e e-mails com Secretarias Municipais de Educação do Estado, em abril e maio de 2005).

Nas escolas municipais, responsáveis pela Educação Infantil (doravante EI) e de primeira a quarta séries, primordialmente<sup>5</sup>, a opção pelo ensino de LI aconteceu no ano de 2002. Nas escolas estaduais de Sinop, principais responsáveis pela educação de quinta a oitava séries e Ensino Médio, essa disciplina curricular já é uma realidade antiga. No entanto, na rede estadual, as escolas que ainda mantêm ensino de primeira a quarta séries não oferecem LI. Tentativas anteriores quanto à possibilidade de introduzir o ensino de LI desde a primeira série não obtiveram sucesso, haja vista o sistema de informática estadual do quadro administrativo da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) que não aceita a implantação da disciplina, devido à não obrigatoriedade, conforme mencionado anteriormente.

Em conversa informal com a Secretária de Educação do Município (16/07/2004), obtive a informação de que LI fora implantada, não só de 1ª à 4ª série, bem como na EI oferecida nas creches (crianças de 4/5 anos) e na pré-escola (5/6 anos), a pedido dos pais. Esses, segundo seu depoimento, percebendo a grande presença da língua nos textos cotidianos, jornais, propaganda e Internet, entendem que saber inglês será instrumento importante para o mercado de trabalho na vida dos filhos; e, além disso, entendem também haver grande deficiência no ensino da disciplina quando seus filhos ingressam na 5ª série.

Às informações obtidas por meio da Secretária, vale acrescentar as recebidas por colegas da área de educação que afirmam ser a implantação de LI nas séries iniciais parte de arranjos administrativos, ou seja, como havia a necessidade de implantação de hora-atividade para os pedagogos prepararem suas aulas, e alguém deveria se responsabilizar pelos alunos, a Secretaria Municipal de Educação optou pelo oferecimento de concurso público para Licenciados em Letras. Assim, foram contratados professores para assumir as aulas de LI e Artes, na EI e séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a distribuição da carga horária (uma aula semanal para cada disciplina). Notoriamente, a decisão parece não ter sido norteadada apenas por princípios educacionais, ou solicitação da comunidade (pedido dos pais), mas também por decisões de cunho burocrático. As deliberações feitas pela Secretaria Municipal local não são ímpares, uma vez que

<sup>5</sup> Segundo a LDB (Art. 11, parágrafo 5º), os municípios são responsáveis pela educação infantil e de ensino básico. Em Sinop, algumas escolas municipais, amparadas pela lei, oferecem também ensino de 5ª a 8ª séries.

outros municípios também confirmaram sua necessidade para o oferecimento de hora-atividade ao professor titular<sup>6</sup>.

A implantação de LI na EI e nas séries iniciais do Ensino Fundamental originou um problema, no mínimo inquietante, referente à formação de professores para atuar nessas séries. O pedagogo é o profissional responsável pela formação de alunos da EI, 1ª a 4ª séries e matérias pedagógicas para a formação de professores (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UNEMAT – Sinop), recebendo toda a instrução didático-pedagógica para lidar com essa clientela. No entanto, ele não recebe formação alguma na área de LI, o que, teoricamente, impossibilita sua atuação nessa disciplina.

Também causa estranheza, o fato de que, na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), universidade que tem formado a maioria dos pedagogos do município, desde sua implantação em Sinop, em 1990, embora o Curso de Pedagogia disponibilize LE (LI ou Língua Espanhola) como disciplina optativa, nunca houve turma (pelo menos 35 alunos interessados) para que a disciplina fosse oferecida, conforme averiguado no histórico da matriz curricular e nas diretrizes do curso.

Por outro lado, o Curso de Licenciatura em Letras forma professores para atuar de quinta a oitava séries e Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, mas não oferece disciplina de capacitação especificamente para a Educação Infantil e séries iniciais (conforme as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras). Tal incoerência, instalada a partir da legislação, tem preocupado muitos professores, criando até mesmo certo desconforto entre licenciados em Letras e Pedagogia.

O que se percebe é um conflito entre a legislação e os atores da escola e comunidade, refletindo uma aparente ambigüidade de tomada de decisões aleatórias, desvinculadas de uma política de línguas e de planejamento lingüístico abrangentes, baseados em objetivos a médio e curto prazo.

Além dos fatos acima relacionados, somam-se os problemas históricos no ensino de LI na escola pública, no que diz respeito à formação de professores (ver, por exemplo, trabalhos de Gimenez, 2005; Abrahão, 2001, 2002 e 2005 e Cox & De

---

<sup>6</sup> Professor titular: pedagogo responsável pela classe que ministra aulas de alfabetização/Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Assis-Peterson, 2001, para citar alguns), falta de material didático adequado, salas superlotadas (Pires, 2004; Walker, 2003 e Paiva, 2003) e manutenção de uma política de línguas vaga (Bohn, 2000, Leffa, 2001 e 2005). Até mesmo nas afirmações feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para o Ensino de LE (1998-2001:19-24), reconhece-se que “o ensino de língua estrangeira ainda não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe é assegurado”.

Na descrição desse contexto escolar problemático de não valorização da LE como elemento importante na constituição do indivíduo, a inclusão de uma nova disciplina no currículo, já desde as séries iniciais, pode acarretar ainda mais incoerência, principalmente se seus objetivos não estiverem teórica e metodologicamente embasados e claramente definidos quanto ao significado de ensino de LE para crianças.

Telles (2004:58) afirma que aprender uma LE faz parte da educação para o reconhecimento das diferenças – é o próprio encontro com a diferença e as possíveis estratégias para com ela lidar. Nas suas palavras: “Há algo de lúdico (e esquizofrenicamente divertido), ao falarmos uma LE”. Já para Almeida Filho (1998:12), a LE pode significar uma língua estranha, dos “outros”, mas ela pode também ser *desestrangeirizada* (grifo do autor), ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.

No que diz respeito ao oferecimento de ensino de uma LE, tendo em vista que a norma afirma ser ele obrigatório apenas a partir da 5ª série, mas as escolas municipais o fazem, por iniciativa própria, desde a pré-escola, decidi investigar como os principais participantes envolvidos no processo educacional vêem esse fenômeno. Nesta pesquisa, interesse-me por indagar como crenças e práticas de professores, alunos, diretores e pais em torno da LE – moldadas no decorrer de suas vidas dentro de um contexto social, cultural, político e econômico específico – orientam tomadas de decisões quanto à necessidade do conhecimento de LE pela clientela estudantil sinopense. Busco também apreender sua visão sobre que língua a escola deva ensinar, quando se deve iniciar esse ensino e aprendizagem, como deve ser tal ensino e seus objetivos, e quem deve ensiná-la nas primeiras séries, se o pedagogo ou o graduado em Letras (LI).

Além de dirigir o olhar para as crenças dos participantes em torno dos significados que atribuem à importância do ensino e aprendizagem de LI na escola, de seus objetivos e fazer, também fiquei à espreita de seu ponto de vista acerca do uso de palavras estrangeiras no cenário urbano. Tais palavras, vistas como componentes de um letramento multilíngüe, fazem parte da língua por eles ensinada e são utilizadas diariamente sem ao menos, muitas vezes, serem percebidas.

A linguagem usada como prática social e discursiva também foi foco de investigação, já que, por meio dessa ferramenta, os participantes inserem-se no meio, moldando aspectos sócio-político-culturais e sendo por eles moldados.

### ***Perguntas da pesquisa***

Para alcançar os objetivos acima descritos, realizei esta pesquisa, dirigindo um olhar contemplativo e observacional ao fenômeno em questão<sup>7</sup>, direcionando o trabalho na busca de respostas a três questionamentos principais:

- 1. Qual a visão que professores, alunos, diretores e pais têm do ensino da LI na escola pública, particularmente nas séries iniciais?*
- 2. Como professores, alunos, diretores e pais vêem o uso de palavras em inglês no cenário urbano?*
- 3. Que aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos perpassam a visão dos participantes, já que nada na sociedade acontece ao acaso?*

Acredito que ao buscar compreender os pontos de vista de diferentes atores sociais envolvidos neste trabalho, estarei contribuindo com a área de ensino e aprendizagem de línguas, pois os aspectos ora abordados raramente foram levados em consideração em pesquisas acadêmicas até o momento, o que me leva a crer ser esse um fenômeno extremamente novo no contexto educacional das escolas públicas brasileiras.

---

<sup>7</sup> De acordo com os conselhos da semiótica piereiana de compreensão de fenômenos, contemplar significa tornar-se disponível para o que está diante de nossos sentidos; no olhar observacional, é a capacidade perceptiva que deve entrar em ação (Santaella, 2004:29-31).

## **Organização da dissertação**

Esta Introdução definiu a concepção de linguagem sociocultural adotada neste estudo e caracterizou o mundo como multilíngüe. Nele a educação lingüística dos indivíduos é moldada por meio das práticas sociais. Assim, por meio de múltiplos letramentos formam-se as identidades. Entre tantos letramentos, registrou o conhecimento de LI como sendo um deles. Apresentou o fenômeno da introdução de LI nas séries iniciais das escolas municipais da cidade de Sinop – MT, caracterizando-o como algo novo, portanto, ainda “desconhecido”, mas também, recorrente em outros municípios do Estado de Mato Grosso. Justificou a relevância do estudo mediante a confirmação de que, segundo as leis que regem a educação no Brasil, o ensino de uma LE só é obrigatório a partir do terceiro ciclo (5ª série) do Ensino Fundamental, todavia, vem sendo feito em larga escala já desde a EI. Por fim, descreveu algumas incoerências advindas do processo dessa inserção.

O Capítulo 1 (*Background* Teórico) define os pressupostos teóricos sobre língua, cultura e crenças que nortearam o olhar da pesquisadora. A língua é vista como ação social que emerge de seu uso real. Cultura é compreendida como conhecimento tácito, adquirido por meio das práticas sociais. Crenças, por sua vez, são vistas como forma de conhecimento que moldam as práticas e são também por elas moldadas.

Na seqüência, o propósito é municiar informação acerca do lugar do inglês no mundo e de seu ensino no contexto educacional brasileiro, objetivando delinear um referencial conceitual e histórico para este estudo. O capítulo historia a trajetória da LI desde o contexto macro de língua franca universal até a sala de aula de EI e séries iniciais, procurando relacioná-los. Apresenta, também, a história da formação profissional do professor de LE e da nova perspectiva que a envolve. Tal perspectiva é descrita por estudiosos como uma formação centrada em uma prática reflexiva social, cujo papel docente e discente é de construção de conhecimentos em conjunto. Aborda a formação do professor de Letras e de Pedagogia e como essa formação interfere na prática docente em séries iniciais e os conteúdos por eles respectivamente ensinados.

O Capítulo 2 (A Construção da Pesquisa) descreve, detalhadamente, todo o processo da pesquisa, desde o nascer do tema, das discussões iniciais com colegas professores e acadêmicos da UNEMAT, dos participantes, à escolha da cidade de Sinop como cenário geral e às escolas específicas selecionadas. Explica como ocorreu a entrada em campo e o tempo lá gasto. Tendo em vista o caráter investigativo da cultura do grupo pesquisado, a construção do *corpus* foi feita embasada em um trabalho qualitativo de cunho etnográfico. Para tanto, foram usadas os instrumentos de coleta de dados comuns a esse tipo de trabalho, como entrevistas, observação participante, conversas informais, anotações de campo, análise de documentos e diário. Na seqüência, descreve os procedimentos descritivos e analíticos e os define como uma possível interpretação cultural entre tantas outras viáveis.

O Capítulo 3 (O Que Vi e Ouvi: Os resultados da pesquisa) está dividido em duas seções. A primeira seção apresenta as quatro grandes crenças e as subcrenças e subcategorias que as sustentam, inferidas mediante os relatos ouvidos acerca da inclusão de LI nas séries iniciais e as observações realizadas nas salas de aula. A Crença 1 (A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica) está amparada pelas subcrenças de que a 5ª série é um “baque” e que os alunos têm dificuldades com a LI. A Crença 2 (O ensino de LI da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”) enfatiza o ensino de vocabulário, treino de pronúncia e desenvolvimento da oralidade, por meio de atividades lúdicas. A Crença 3 (O ensino de LI na escola pública não funciona) ancora-se na falta de formação e capacitação dos professores, falta de condições de trabalho e desvalorização do professor e da disciplina de LI. Por último, a Crença 4 (Aprender LI é importante) pauta-se em uma visão de LI como um instrumento de sucesso profissional, de *status* e de sobrevivência e em uma visão cultural de realização profissional e expansão dos horizontes. A segunda seção apresenta uma das várias interpretações possíveis acerca dos dados obtidos e descritos na primeira seção. Demonstra que as crenças dos participantes deste estudo ainda estão embasadas por uma concepção de língua(gem) estrutural que os impulsiona a uma prática mais de “treino” de estruturas e vocábulos do que de busca de significados e construção de identidades multiculturais. Apresenta também a inclusão de LI nas séries iniciais, primeiramente, como cumprimento de campanha eleitoral e ajuste da situação

profissional de professores com formação em Letras e Pedagogia e, posteriormente, como a possibilidade de sanar dificuldades encontradas pelos alunos de 5ª série por meio da familiarização com a língua-alvo.

Nas Considerações Finais, aspectos importantes descobertos são retomados e algumas considerações e suas possíveis implicações para a prática educacional são apresentadas, apontando para a necessidade de uma discussão mais abrangente sobre os objetivos do ensino e aprendizagem de LI no contexto contemporâneo, atravessado por questões de línguas local e global.

## 1 BACKGROUND TEÓRICO

Because we are members of multiple groups and communities, we take on and negotiate multiple cultural identities, and in our roles, participate in myriad cultural activities. At any communicative moment, through our linguistic actions, we choose particular ways to construe our worlds, to induce others to see our worlds in these ways, as we create and sustain particular kinds of relationships with them and thus make relevant some as opposed to others identities (Hall, 2002)<sup>8</sup>.

Neste capítulo, percorro tópicos e revisito autores que me ajudaram a compreender as principais questões envolvendo o papel de LI no contexto mundial e seu ensino e aprendizagem em contexto local, buscando relacioná-los.

A busca de informações, sejam elas quais forem e em qualquer língua, não pode ser vista como submissão, mas um empreendimento na produção de um mundo mais humano. É neste sentido que as seções deste capítulo foram delineadas.

Primeiramente, defino os construtos teóricos de língua, cultura e crenças. Língua é descrita como recurso lingüístico proveniente da ação social, capaz de promover significados que são moldados pela história e pela cultura. No que diz respeito à cultura, descrevo-a, primordialmente, como conhecimento tácito, adquirido por meio das práticas sociais que formam e transformam os grupos e suas identidades. Na multiplicidade identitária, há a apropriação de culturas e o indivíduo se torna multicultural<sup>9</sup>. Por fim, as crenças são tomadas nesse estudo como forma de conhecimento enraizado que os indivíduos adquirem pelo processo de

---

<sup>8</sup> Tradução: Por sermos membros de comunidades e grupos múltiplos, negociamos múltiplas identidades culturais, e em nossos papéis, participamos em inúmeras atividades culturais. Em qualquer momento comunicativo, por meio de nossas ações lingüísticas, escolhemos maneiras particulares de construir nossos mundos e induzir os outros a vê-los nessas maneiras, enquanto criamos e sustentamos tipos particulares de relações com eles tornando relevantes umas identidades em oposição a outras (Hall, 2002:18).

<sup>9</sup> Para Kleiman (1998:272-302), a identidade tem sido definida através da alteridade, da relação com o outro. O construto da identidade ocorre em meio às diferentes posições sociais assumidas pelos participantes durante as interações.

transmissão cultural, por meio de suas práticas, em que moldam e são também por elas moldados, afetando, dessa forma, fortemente seu comportamento.

Na segunda seção, apresento o inglês no mundo como língua franca usada por milhões de pessoas, representando um imperialismo lingüístico que veicula idéias de neoliberalismo, tecnologia e modernização. Além de sistema lingüístico, descrevo a mundialização do inglês em termos de posições ideológicas, sociais e culturais nas quais a usamos, de forma a definir as relações de poder entre os sujeitos.

Em seguida, traço a trajetória histórica da formação profissional do professor de LE e discuto a formação oferecida pelos cursos de Letras e Pedagogia, no intuito de compreender qual profissional está devidamente habilitado para trabalhar com o ensino de LI, especialmente, nas séries iniciais.

Por último, apresento a nova perspectiva que envolve a formação profissional docente que tem como base uma prática reflexiva social, demandando diferentes papéis de professores e alunos centrados na construção conjunta de conhecimentos. Na seqüência, revisito os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) focalizando os principais pressupostos referentes ao ensino de LE, bem como analiso a proposta curricular de EI das escolas municipais da cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso, especialmente a justificativa apresentada para a introdução de LI nas séries iniciais.

### **1.1 Pressupostos teóricos sobre língua(gem), cultura e crenças**

Nesta seção, apresento a ótica da pesquisa embasada nas definições de língua, cultura e crenças que orientaram a análise dos dados obtidos ao longo da coleta.

No que diz respeito à definição de língua, vale ressaltar que muitas são as concepções<sup>10</sup> delineadas em torno do termo. Koch (2002:13-16) elenca três: (a) língua como *representação do pensamento*, em que o sujeito é falante individual, dono de sua vontade e ações; (b) língua como *estrutura*, em que o sujeito é

---

<sup>10</sup> Para a apreciação de outras concepções de língua(gem) ver, por exemplo, Lyons (1987:3-6) que apresenta cinco concepções diferentes de língua extraídas de trabalhos clássicos de lingüistas renomados.

caracterizado por uma espécie de “não consciência”; e (c) língua como *lugar de interação*, cuja noção de sujeito corresponde a entidade psicossocial (grifos da autora).

Tradicionalmente a língua é descrita como estrutura. Para Saussure (1997:17) a língua “é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotados pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Dubois et al. (2004:378, 383) afirmam que, para Saussure, para a escola de Praga e para o estruturalismo americano, a língua é considerada como um sistema de relações, ou, mais precisamente, como um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos elementos não têm nenhum valor independente das relações de equivalência e de oposição que os unem. A língua é, pois um sistema cuja estrutura se estuda a partir de um *corpus*, estudo que leva a uma classificação, a uma taxionomia dos elementos do sistema.

De acordo com Hall (2002:65), a visão tradicional de língua não prevê uma ligação direta com a cultura de seus falantes. A língua, vista como sistema estrutural coerente com o domínio de conhecimento predecessor de seu uso, reflete entendimentos culturais sem, no entanto, afetá-los, e a cultura é percebida como sistema lógico de representação do conhecimento localizado na mente individual. Contudo, conforme salientei no capítulo introdutório, a visão de língua(gem) adotada neste estudo é entendida como ação social, isto é, língua é um recurso lingüístico que emerge de seu uso real, bem como os significados advindos desse uso. Tais significados não podem ser tomados como derivados de um conjunto lógico e universal de princípios, e sim, pelos usos que os indivíduos fizeram no passado, quer seja em contextos particulares ou em grupos, moldados por forças culturais, históricas e institucionais.

Nas palavras de Hall (2002:16-19), “língua é ao mesmo tempo um repositório de cultura e uma ferramenta por onde a cultura é criada”<sup>11</sup>, e seu uso é convencionalizado e moldado pelas inúmeras atividades comunicativas intelectuais e práticas que constituem o viver diário.

---

<sup>11</sup> Conexão similar entre língua e cultura pode ser encontrada nos trabalhos do antropólogo lingüista Dell Hymes (1962, 64, 71, 72 e 74).

A essa construção de significados pessoais e sociais concretizados no uso da língua, Bakhtin (1999) denomina *single-voiced* (significados inquestionáveis, não negociáveis e, portanto, resistente à mudança) e *double-voiced* (significados sócio-históricos visíveis aos falantes), ou seja, sob uma perspectiva sociocultural da ação humana, a língua é vista como uma ferramenta individual e um recurso sociocultural.

Santos (2003:10) afirma que os grupos humanos se expandiram progressivamente de uma origem biológica comum, ocupando praticamente a totalidade dos continentes e que, nesse processo, o contato entre grupos foi freqüente, mas a intensidade desses contatos permitiu muito isolamento, marcando dessa forma o desenvolvimento. Porém, o contato tem passado, recentemente, por um aceleração de modo que os grupos isolados vão desaparecendo com a tendência à formação de uma civilização mundial. Há uma preocupação marcante, na contemporaneidade, para se entender os caminhos que conduziram os grupos humanos às relações presentes e vislumbrar perspectivas de futuro.

No cotidiano, os sujeitos se relacionam de maneiras diferenciadas no pensar, no agir e nas ações comunicativas. Esse conhecimento prático adquirido socialmente torna os aspectos culturais aparentes. Street (1993b:25, citado em Hall, 2002) bem observou que não é tarefa fácil dizer o que é cultura<sup>12</sup>. O que pode ser feito, segundo ele, é dizer o que ela faz e o que ela faz é definir palavras, idéias, coisas e grupos, num processo ativo de construção de sentidos.

Cultura é uma palavra de origem latina, cujo significado original está ligado às atividades agrícolas. Pensadores romanos antigos ampliaram o significado original e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, como sinônimo de sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa. As preocupações sistemáticas com a questão da cultura, no entanto, são recentes, datam do século XVIII, tiveram início na Alemanha, associadas a novas formas de conhecimento. Cultura foi usada constantemente desde então e o é até hoje. Dentre os vários sentidos relacionados à cultura, o que se tem entendido é de que ela está associada a estudo, educação, formação escolar, outras vezes, referindo-se a manifestações culturais ou

---

<sup>12</sup> Laraia (1997:25) afirma que o conceito de Cultura, como utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez em 1871 por Eduard Taylor: “Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

identificada com os meios de comunicação de massa, ou ainda, relacionada às festas e cerimônias tradicionais, lendas e crenças de um povo, seu modo de vestir, se alimentar, ou seu idioma (Santos, 2003).

Ainda segundo Santos (2003:24-5), há duas concepções básicas de cultura: (a) usada de modo mais genérico, preocupada com todos os aspectos de uma realidade social, refere-se a povos de realidades sociais bem diferentes das de que avalia; (b) menos geral, refere-se a uma esfera, a um domínio da vida social (idéias e crenças). Todavia, lembra-nos Santos, ambas as concepções levam a que se entenda a cultura como uma realidade estanque, parada, o que ela não é. A cultura humana é, na verdade, dinâmica, produto coletivo, dimensão do processo social da vida de uma sociedade.

Na teoria do agir comunicativo, por exemplo, Habermas, defende um entendimento de cultura como um “estoque de conhecimento de que os participantes na comunicação se suprem com interpretações quando alcançam um entendimento sobre algo no mundo” (Habermas, 1973, *apud* Aragão, 1997:51).

Mesmo diante das dificuldades de conceituação, Spradley afirma que grande parte da cultura consiste em *conhecimento tácito* e a conceitua como:

Conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiência e gerar comportamento... se refere a *padrões* de comportamento, artefatos, e conhecimento que as pessoas têm aprendido ou criado. É uma organização de coisas, o significado dado pelas pessoas aos objetos, lugares e atividades. Toda sociedade humana é *culturalmente* (grifos do autor) constituída. As pessoas em toda parte aprendem suas culturas fazendo inferências. Nós geralmente usamos três tipos de informações para fazermos inferências culturais. Observamos o que as pessoas fazem (comportamento cultural); o que produzem e usam, tais como roupas e ferramentas (artefatos culturais) e ouvimos o que dizem (mensagens faladas)(Spradley, 1980:6, 10 e 86)<sup>13</sup>.

Assim, cultura não pode ser vista como sistemas de corpos fixos de conhecimentos possuídos igualmente por todos os membros de grupos culturais bem definidos. Conforme Kramsch (1998:66-7), nas sociedades complexas em que

---

<sup>13</sup> No original: I will define culture as the acquired knowledge use to interpret experience and generate behavior... refers to the *patterns* of behavior, artifacts, and knowledge that people have learned or created. Culture is an organization of things, the meaning given by people to objects, places, and activities. Every human society is *culturally* constituted. People everywhere learn their culture by making inferences. We generally use three types of information to make cultural inferences. We observe what people do (cultural behavior); we observe things people make and use such as clothes and tools (cultural artifacts); and we listen to what people say (speech messages)(Spradley, 1980).

os indivíduos vivem, a cultura não é homogênea, mas nelas as pessoas vivem entre diversos códigos culturais e, ao usarem a língua(gem) – um dos meios principais de transmitir cultura – em contato com os outros, o fazem como detentores de histórias sociais definidas em parte pela filiação a um conjunto de grupos sociais de onde nascem, tais como gênero, religião, raça, e por meio do envolvimento em várias atividades das instituições sociais que abrangem as comunidades, como escola, igreja, família, trabalho, assumindo papéis múltiplos que caracterizam suas identidades sociais.

Por sua vez, Cox & de Assis-Peterson (2003), definem cultura como um

conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito (manuscrito).

As definições de cultura acima descritas apresentam algumas similaridades. Todas as definições abordam o caráter social de sua formação, assim como aludem à flexibilidade e heterogeneidade dos sistemas que a compõem. A comunicação entre os indivíduos de diferentes grupos sociais e as interpretações que fazem acerca das práticas sociais que realizam, também, são vistas como componentes essenciais para a formação de suas identidades culturais. Por cultura não estar localizada em mentes individuais, mas em atividades sociais e culturais, devemos compreender que qualquer estudo de língua(gem) é, necessariamente, um estudo da cultura, como o trabalho ora delineado deve ser visto. Assim, neste estudo, cultura é compreendida como o conhecimento subentendido que as pessoas exteriorizam ao interagirem no contexto em que estão inseridos. Quer dizer, está associada a conhecimento, cuja característica fundamental é a “de ser fator de mudança social, de servir não apenas para descrever a realidade e compreendê-la, mas também para apontar-lhe caminhos e contribuir para sua modificação” (Santos, 2003:43).

Hall (2002:33) defende a idéia de que as várias identidades sociais não são simplesmente rótulos que os indivíduos preenchem com suas próprias intenções, antes, elas incorporam histórias particulares que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo por outros membros do grupo, representando papéis similares. Em suas

histórias de representações por meio das relações de comunicação, geralmente determinadas pela educação de um povo (um dos fatores mais importantes para a divulgação de uma língua), identidades se associam a conjuntos particulares de ações lingüísticas, crenças, atitudes e normas, dispondo as pessoas a agir, pensar e sentir de maneiras particulares e notar o envolvimento dos outros, constituindo o que Bourdieu chama de *habitus*<sup>14</sup>. Enquanto as identidades sociais e os papéis são imensamente moldados por grupos e comunidades das quais os indivíduos fazem parte, esses como agentes individuais (Bauman, 2000, *apud* Hall, 2002) também atuam em um papel para mudá-las.

Os povos, compostos por sujeitos pós-modernos, têm, no que diz respeito ao aspecto identitário, se mostrado sem identidade fixa, essencial ou permanente, porém vão se definindo e modificando historicamente em diferentes momentos, se construindo na língua e por ela, como atores sociais usuários com identidades múltiplas, variadas e emergentes de suas experiências vividas no cotidiano (Kramsch, 1998). Nessa visão, como salientou Hall (2002:46), nenhum uso da língua, nenhum usuário individual dela é considerado ser '*culture-free*' (desvinculado da cultura).

Nessa perspectiva, naturalmente, faz-se presente o cruzamento lingüístico e a apropriação de culturas. E essa habilidade de adquirir a língua de outra pessoa e reter sua cultura, enquanto conserva sua própria (Ortiz, 1994:27), é um aspecto de uma habilidade mais geral de mediar entre várias línguas e culturas. Kramsch denomina essa mediação de comunicação de *trans*, *inter* ou *multicultural*:

A habilidade para adquirir a língua de outra pessoa e entender a cultura do outro enquanto retém sua própria é um aspecto de uma habilidade mais geral de mediar entre várias línguas e culturas, chamada de comunicação transcultural, intercultural, ou multicultural... A identidade cultural de indivíduos multiculturais não é feita por múltiplos falantes nativos, mas é feita pela multiplicidade de papéis sociais ou 'posições de sujeito' que eles seletivamente ocupam, dependendo do contexto interacional em que se encontram (Kramsch, 1998:81)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> The notion of *habitus* restores to the agent a generating, unifying, constructing, classifying power, while recalling that this capacity to construct social reality, itself socially constructed, is not that of a transcendent subject but of a socialized body, investing in its practice socially constructed organizing principles that are acquired in the course of a situated and dated social experience. (Bourdieu, 1996-2000:136-7)

<sup>15</sup> No original: The ability to acquire another person's language and understand someone else's culture while retaining one's own is one aspect of a more general ability to mediate between several languages and cultures, called cross-cultural, intercultural, or multicultural communication... The cultural identity of multicultural individuals is not that of multiple native speakers, but, rather, it is made of a multiplicity of social roles or

O imperialismo lingüístico disperso mediante o processo de globalização, visto por Ortiz (2004:15) como um fenômeno emergente ainda em construção, pode interferir no que diz respeito à identidade da língua do sujeito falante e da cultura. Para Rajagopalan (2003:59), “nunca na história da humanidade a identidade lingüística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras”. Isso nos mostra como é importante o que sabemos e não somente o que somos. No âmbito cultural, o conhecimento de uma LE não pode ser compreendido como subserviência a um novo tipo de colonialismo e sim, como desenvolvimento intelectual, denominado por Paiva (1996:46) de caldeamento de culturas. Bastos (1996:31), por sua vez, observou que a ênfase na diversidade de contatos com culturas diferentes pela aprendizagem de línguas estrangeiras pode justificar-se pelo sentimento de anomia, de descrédito que permeia a cultura em desenvolvimento.

Língua(gem) e cultura são indissociáveis na construção da identidade dos indivíduos por meio das práticas sociais. O contexto em que as práticas acontecem é essencial para o estudo de língua(gem)-cultura. Contexto é, pois, entendido neste estudo, conforme Goodwin & Duranti (1992:5-6), como um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente no qual cada ação acrescentada dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subseqüentes.

A Lingüística Aplicada (LA) tem considerado a aprendizagem de língua e cultura uma área muito importante de estudo. Ao definir a aprendizagem e línguas como um processo de transformação sociocultural, essas não podem ser observadas fora de seus contextos específicos, ou seja, não se pode considerar as condições psicológicas separadas das sociais.

Parafrazeando Hall (2002:53), a compreensão do desenvolvimento da língua se dá por meio do estudo dos processos, cujo uso individual está ligado aos mundos externos, começando com uma análise dos contextos cultural, histórico e institucional nos quais os indivíduos vivem e os significados mediacionais ou ferramentas culturais que usam para agir nesses contextos.

---

‘subject positions’ which they occupy selectively, depending on the interactional context in which they find themselves at the time (Kramsch, 1998:81).

Além da importância da língua(gem) e da cultura, outro aspecto influencia a formação da identidade social dos sujeitos. Este aspecto relaciona-se às crenças que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre tudo o que os cercam. Embora pesquisadores do assunto (Rokeach, 1968; Nespor, 1987; Pintrich, 1990; Pajares, 1992; Kagan, 1992; Murphy, 2000; Barcelos, 2000, 2001 e 2004; Kudiess, 2005; Bernat & Gvozdenko, 2005, dentre outros) tenham detectado a importância do estudo das crenças como o melhor indicador de decisões tomadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, o tema ainda não tem recebido a devida atenção de pesquisadores.

Barcelos (2004:125), citando Breen (1985:136), afirma que uma das principais razões para discussão e investigação das crenças dá-se porque “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”.

Filósofos como Peirce (1877, 1878/1958), Dewey (1906/1983) e James (1907/1991) já se preocupavam em estudar as crenças. Peirce afirmou que as crenças guiam os desejos e moldam as ações preparando os indivíduos para agir no caso do surgimento de uma situação. Para ele, elas são paradoxais porque podem parar a dúvida e começar a reflexão ao mesmo tempo. Dewey definiu crenças como uma forma de conhecimento e como parte de um mundo complexo que demanda constantemente nossa mente interativa para solucionar problemas. James argumentou que as crenças influenciam as ações e as ações ou fatos, por sua vez, modificam as crenças. Os três as caracterizaram, de maneiras diferentes, como paradoxais, mutáveis, dinâmicas e como parte de nossa experiência<sup>16</sup>.

Para Pintrich (1990), mesmo que as crenças tenham sido descritas como um dos mais valiosos construtos psicológicos, uma definição consensual do termo não é tarefa fácil. Na literatura é possível encontrar vários termos utilizados com referência a crenças (imaginário, representações: Grigoletto, 2003 e Coracini, 2003; cultura de aprender: Barcelos, 1999 e Almeida Filho, 1999, são alguns exemplos). Por esse motivo, Pajares refere-se às crenças como construtos confusos (*messy constructs*). Assim afirma o autor:

Elas propagam-se disfarçadas e, freqüentemente sobre os nomes de – atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia,

---

<sup>16</sup> Citados em Barcelos (2000:30-33).

percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento e estratégia social, para nomear alguns que podem ser encontrados na literatura (Pajares, 1992:309)<sup>17</sup>.

Pajares (1992), explica ainda, que a confusão acerca do conceito centra-se na distinção entre crenças e conhecimento. Todavia, o autor nos lembra de que ambos os termos não diferem muito, mesmo porque, as próprias crenças se constituem uma forma de conhecimento. Kagan (1992) também se refere às crenças como uma forma particular e provocativa de conhecimento que pode ser atribuído à conhecimento pessoal. Nespor (1987) verificou, no entanto, que a distinção entre os termos caracteriza-se pelo fato de o conhecimento ter a possibilidade de mudança, avaliação e julgamento e as crenças não, ou seja, estas são estáticas e, pela falta de um consenso sobre como são, não podem ser avaliadas.

Se por um lado há uma dificuldade, entre os pesquisadores, quanto à conceituação do termo, por outro, há um consenso entre eles, como bem detectou Madeira (2005:350), de que muitos são os fatores atuantes na construção das crenças, levando-os a tratá-las como “sistemas de crenças” (Pajares, 1992 e Abelson, 1979, por exemplo). Tal tratamento é, pois, proveniente da inter-relação mantida entre elas.

Em uma revisão da literatura sobre crenças, Pajares (1992:324-326), delineou uma síntese acerca dos estudos concernentes ao tema. O Quadro 1 abaixo apresenta a síntese desenvolvida pelo autor:

- |   |
|---|
| 1. As crenças são formadas cedo e tendem a perpetuar, perseverando inclusive contra contradições causadas pela razão, tempo, educação ou experiência. |
|---|

---

<sup>17</sup> No original: They travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental process, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature.

- |  |
|--|
| 2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as crenças adquiridas por meio do processo de transmissão cultural.  |
| 3. O sistema de crenças tem uma função adaptativa em ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e eles próprios.  |
| 4. O conhecimento e as crenças são inextricavelmente conectados, mas a natureza eficaz, avaliadora e episódica das crenças as torna um filtro por meios das quais novos fenômenos são interpretados.   |
| 5. Os processos do pensamento podem ser precursores e criadores de crenças, mas o filtro eficaz das estruturas das crenças definitivamente oculta, redefine, distorce ou remodela o pensamento subsequente e o processamento de informações. |
| 6. Crenças epistemológicas representam um papel chave na interpretação do conhecimento e monitoramento cognitivo.  |
| 7. As crenças são priorizadas de acordo com suas conexões ou relacionamento com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas. Inconsistências aparentes podem ser explicadas, explorando as conexões funcionais e a             |

centralidade das crenças.
8. Subestruturas de crenças, tais como as crenças educacionais, devem ser entendidas em termos de suas conexões não apenas de uma com a outra, mas também, principalmente, com outras crenças do sistema.
9. Pela sua natureza e origem, algumas crenças são menos controversas do que outras.
10. Quanto mais cedo uma crença é incorporada em uma estrutura de crenças, mais difícil é de alterá-la. As crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis à mudança.
11. A mudança de crença durante a idade adulta é um fenômeno relativamente raro, a causa mais comum é a conversão de uma crença digna de crédito para outra ou <i>gestalt shift</i> (mudança de padrão, configuração). Os indivíduos tendem a agarrar-se às crenças baseadas em conhecimento incorreto ou incompleto, até mesmo após explicações cientificamente corretas serem apresentadas a eles.
12. As crenças são instrumentais na definição de tarefas e seleção de ferramentas

cognitivas com as quais interpretam, planejam e tomam decisões a respeito de tais tarefas; portanto, elas representam um papel crítico na definição do comportamento e organização do conhecimento e informação.
13. As crenças influenciam fortemente a percepção, mas elas podem ser guia duvidoso da natureza da realidade.
14. As crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento.
15. As crenças podem ser inferidas, e esta inferência deve levar em conta a congruência entre as exposições das crenças individuais, a intencionalidade de comportar-se de uma maneira predisposta e o comportamento relacionado à crença em questão.
16. As crenças sobre ensino são mais bem estabelecidas quando um aluno chega à faculdade <sup>18</sup> .

Quadro 1: Síntese sobre as crenças extraída de Pajares (1992).

Murphy (2000), com base nos estudos de Pajares (1992), mostra como as crenças funcionam e como tal funcionamento contribui para que haja resistência à mudança:

[as crenças] ajudam os indivíduos a se identificarem com outros e formarem grupos e sistemas sociais. Em um nível social e cultural, elas provêem elementos de estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Para as perspectivas pessoal e sócio-cultural, os sistemas de crenças reduzem dissonância e confusão, até mesmo quando a dissonância é logicamente justificada pelas crenças inconsistentes que o indivíduo mantém. Esta é uma razão pela qual

<sup>18</sup> No original: (1) Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience. (2) Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission. (3) The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves. (4) Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted. (5) Thought process may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing. (6) Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring. (7) Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs. (8) Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connection not only to each but also to other, perhaps more central, beliefs in the system. (9) By their nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others. (10) The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change. (11) Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them. (12) Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information. (13) Beliefs strongly influence perception, but they can be an unreliable guide to the nature of reality. (14) Individual's beliefs strongly affect their behavior. (15) Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question. (16) Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college.

adquirem dimensão emocional e resistem à mudança. As pessoas crescem confortavelmente com suas crenças, e essas crenças tornam-se “delas próprias” de forma que os indivíduos possam ser identificados e compreendidos pela natureza das crenças, pelos hábitos que possuem (Murphy, 2000)<sup>19</sup>.

Para Kudiess (2005:81), em geral, as crenças não mudam muito porque retratam uma cultura de ensino comum, o que faz com que possuam características semelhantes e permaneçam inalteradas. Já para Feiman-Nemser & Remillar (1996:80-81, citados em Barcelos, 2000:33)<sup>20</sup>, embora as crenças possam servir de obstáculo para mudanças, elas também podem ajudar as pessoas a interpretar e avaliar “novas idéias e informações potencialmente conflitantes”. Concordando com Feiman-Nemser & Remillar, uma vez conhecidas, as crenças, podem se tornar um caminho para desencadear mudanças nas práticas dos indivíduos por meio de uma reflexão crítica, contrariando as afirmações de Pajares de que elas tendem a perpetuar e de que são difíceis de serem alteradas, ou seja, não são vulneráveis à mudança.

---

<sup>19</sup> No original: They help individuals to identify with one another and form groups and social systems. On a social and cultural level, they provide elements of structure, order, direction and shared values. From both a personal and social/cultural perspective, belief systems reduce dissonance and confusion, even when dissonance is logically justified by the inconsistent beliefs one holds. This one reason why acquire emotional dimensions and resist change. People grow comfortable with their beliefs, and these beliefs become their “self” so that individuals come to be identified and understood by the very nature of the beliefs, the habits they own. (Murphy, 2000).

<sup>20</sup>No original: Feiman-Nemser, & Remillard for instance, pointed out that although beliefs can serve as obstacle to change, they also help people to interpret and assess “new ideas and potentially conflicting information”.

As crenças também têm sido foco de estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. O interesse pelo estudo das crenças nessa área “surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo”, de acordo com observações de Barcelos (2004:126). A autora afirma que em LA também não existe uma definição única para o termo, o que dificulta sua investigação (ecoando os dizeres de Pajares, 1992). Após uma revisão da literatura referente aos termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas<sup>21</sup>, Barcelos mobiliza duas observações gerais: a primeira é a de que “parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender”; a segunda é a de que as crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (2004:132).

No mesmo estudo mencionado acima, Barcelos provê um panorama histórico de pesquisas a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas desde a década de 80, apresentando-o em três momentos:

1. No primeiro momento, iniciado com os estudos de Horwitz (1985, citado em Barcelos, 2004), os aspectos em torno da investigação de crenças apresentam afirmações abstratas sobre elas, caracterizam o aprendiz como inadequado em aprender e ignoram o contexto.
2. No segundo momento, há uma aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem e uma preocupação em classificar as crenças (noção prescritiva).
3. Já o terceiro momento é o das pesquisas mais recentes que incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais (Barcelos, 2004:133-137).

Por fim, a autora aponta, pelo menos, três implicações para o ensino de línguas: (a) visão das crenças são vistas como interativas e dinâmicas, influenciam o comportamento e são também influenciadas; (b) criação de oportunidades em

---

<sup>21</sup> Para a apreciação dos termos e definições elencados pela autora, ver Barcelos (2004:130-132).

sala (alunos e professores) para o questionamento das crenças em geral, em busca da formação de indivíduos críticos e reflexivos e; (c) necessidade de preparação dos professores para a diversidade das crenças e possíveis conflitos que podem surgir (Barcelos, 2004:144-146).

Para Kudiess (2005:42), “os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como da definição de seu papel em sala de aula”. Dentre os participantes de um estudo por ela realizado, acerca das crenças e sistemas de crenças de professores de LI, a autora detectou que a formação das crenças é influenciada por alguns fatores principais: a) a experiência do professor em sala de aula; b) a experiência do professor como aluno de LE; c) a metodologia usada pela escola; d) os alunos; e e) a Faculdade. Kudiess (2005:75-77) verificou também, durante a investigação, que as crenças não são isoladas umas das outras, mas formam um conjunto de crenças que se relacionam entre si de acordo com o grau de importância e, cuja origem provém da aquisição em diferentes fases da vida dos indivíduos, influenciadas por fatores pessoais, experienciais, cognitivos e contextuais. Ainda segundo essa autora, a possibilidade de mudança de crenças ocorre quando o professor se vê diante de desafios de crenças que já possui. Dessa forma, Kudiess (2005:80) conclui que as crenças sobre o ensino afetam as decisões dos professores sobre tudo o que acontece em sala de aula.

Conforme Barcelos (1999), citando os resultados de pesquisa realizada por Carmagnani (1993), as crenças imbricadas na cultura de aprender línguas têm sustentação e legitimação na sociedade que ainda mantém, via de regra, uma visão de língua e linguagem consideradas como acúmulo de vocabulário e de estruturas gramaticais cujo foco é o ensino e a memorização de conjuntos de palavras por meio de “decobation”<sup>22</sup> e, quando possível, no uso de dicionários para tradução com ênfase apenas em uma habilidade. No caso do Brasil, a ênfase tem sido na leitura, com propósito de se alcançar bons resultados em testes e concursos.

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças e crenças sobre aprendizagem de línguas, Silva corrobora esse estudo ao defini-las como

---

<sup>22</sup> Neologismo, combinando palavra em português (“decobeba”) + o sufixo-ation em inglês, criado e difundido entre os alunos para demonstrar um dos modos (a memorização) por eles usados para “aprender línguas”.

idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos grau distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (Silva, 2005:77, citado em Silva, Rocha & Sandei, 2005:23).

Amparada por pesquisas que consideram que as crenças devem ser inferidas levando-se em consideração o contexto, as afirmações, intenções, ações, relações entre crenças, discurso e ação é que o presente estudo está sendo delineado. Assim, como uma pirâmide triangular, cujos vértices sustentam a base, e cujas faces compartilham seus segmentos, mediante o exposto acima, é possível perceber a ligação inextricável entre língua, cultura e crenças na formação da identidade dos indivíduos. Quer dizer, o indivíduo, inserido no contexto em que vive, é formado pela intersecção dos aspectos lingüísticos, dos aspectos culturais e pelas crenças. A Figura 3 abaixo ilustra como acontece a formação da identidade do indivíduo.

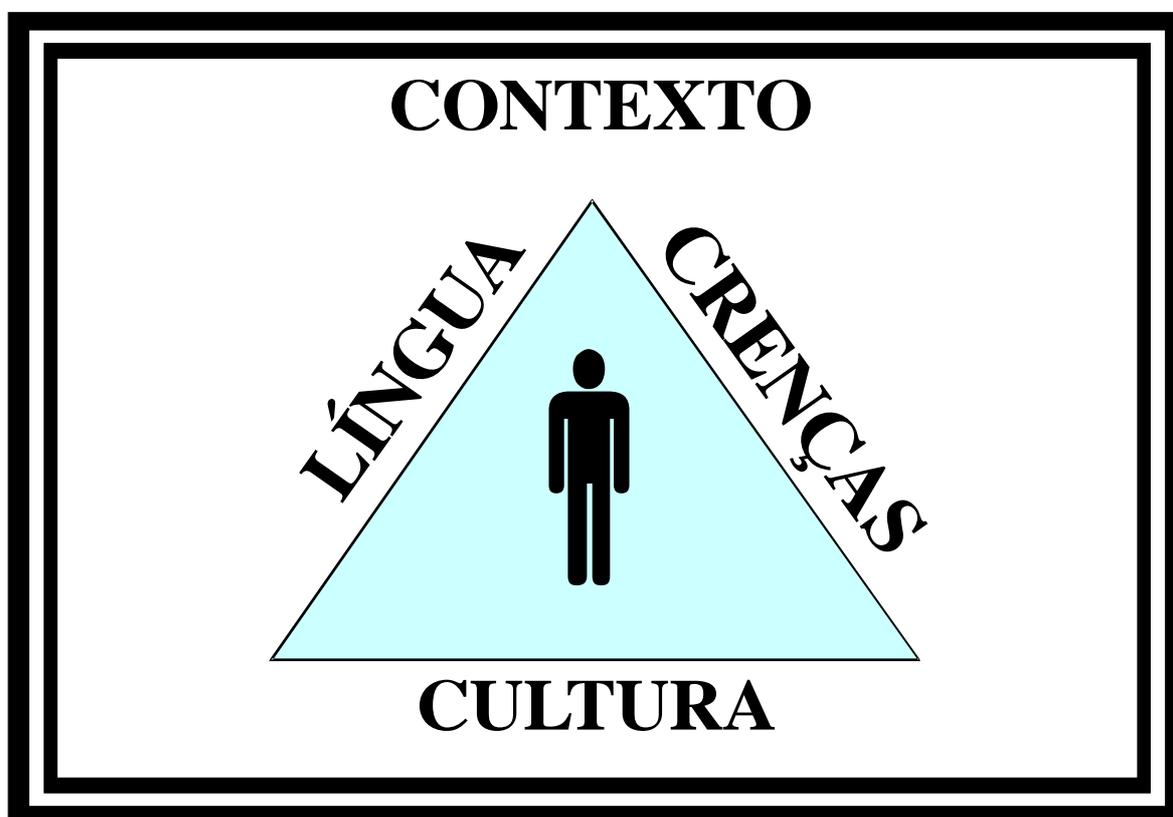


Figura 3: *Formação da identidade do indivíduo.*

Diante do papel importante das crenças na constituição do indivíduo, quer dizer, por “elas influírem diretamente sobre o pensamento e sobre as ações das pessoas” (Silva, Rocha & Sandei, 2005:27) é que merecem ser estudadas, especialmente no contexto relativamente novo de aprendizagem de LI tomado neste estudo, uma vez que, no que diz respeito à abordagem de ensino, as crenças têm influência direta nas práticas em sala de aula (Kudiess, 2005:43), ou seja, nas ações entre professor e alunos – chamados por Madeira (2005:352) de “atores protagonistas” do processo de aquisição de LE. Todavia, ao se considerar o contexto sócio-cultural no qual se insere o processo de ensino e aprendizagem, há de se ponderar que a complexa configuração que atua na formação de crenças envolve a própria instituição de ensino (nesse caso a escola pública), seus administradores (diretoras), legisladores e funcionários do governo na área educacional (representantes da Secretaria de Educação), os colegas da sala, familiares (pais, irmãos), além dos discursos veiculados pela mídia impressa e falada, dentre outros – “atores coadjuvantes”, nas palavras de Madeira.

As seções seguintes trazem breve trajetória da situação de LI no mundo, situando-a no contexto macro, e no Brasil, culminando no contexto micro de sala de aula e fatores que envolvem seu ensino.

## **1.2 Situacionalidade do inglês no mundo**

Ao longo do percurso da humanidade, o interesse pelas línguas estrangeiras faz-se presente. Como bem observou Paiva (2003:54), a história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas, para ações políticas ou comerciais, além de usarem-na como veículo do conhecimento científico e a produção cultural.

Diz-se que a LI é a língua franca do contato internacional no momento, assim como cada período histórico teve sua língua franca servindo de instrumento auxiliar da comunicação entre povos de culturas e lugares distintos. Ela mantém esse *status* porque, segundo Crystal (1997), cerca de 350 milhões de pessoas a falam como primeira língua, 300 milhões como língua oficial ou segunda língua e outras

centenas de milhões como LE, caracterizando-a como a LE mais estudada no mundo. Além desse alto número de falantes, o fato de ser considerada a língua das organizações internacionais e ser utilizada em mais de 70% das publicações científicas a torna, muito provavelmente, a única LE que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Conforme Paiva (2003), a LI pode ser considerada como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial, ou seja, não é mais um produto territorializado. Outro fator a contribuir com a expansão da LI no mundo foi a criação do grande projeto político do Mercado Comum Europeu dirigido à unificação dos países europeus, marcado pela diversidade lingüística e conseqüente necessidade de se aprender e ensinar línguas vizinhas.

Por sua vez, Pennycook (1998b) argumenta que a expansão de LI – cujas raízes firmadas nas concepções do inglês como língua neutra e sua expansão no mundo sendo natural e benéfica – é decorrente do colonialismo impetrado pelas empresas imperial britânica e norte-americana das quais vários países sempre foram clientes servis. Ortiz (2004:28) argumenta que a difusão do inglês como língua mundial não é fortuita nem inocente. Assim como para Pennycook, Ortiz atribui à existência da Inglaterra como potência colonizadora, ao papel econômico dos EUA no século XX, à presença das corporações multinacionais e às transformações tecnológicas, causas que determinaram sua posição hegemônica no mundo atual.

Garcez e Zilles (2002), por exemplo, afirmam que esse imperialismo se reflete hoje sob vários aspectos nos

termos da tecnologia, da pesquisa avançada, desenvolvida e registrada quase hegemonicamente nessa língua. De outro lado, há o universo do consumo e dos negócios. O apelo da máquina capitalista globalizante é forte demais para que a mídia da informação, do entretenimento e, principalmente, da publicidade possa ou queira deixar de explorar as associações semióticas entre a língua inglesa e o enorme repositório de recursos simbólicos, econômicos e sociais por ela mediado (Garcez & Zilles, 2002:23).

Se atentarmos para as palavras de Pennycook (1994:301) de que nas práticas discursivas nenhum conhecimento e nenhuma língua são neutros ou apolíticos, a expansão de LI no mundo não é mera expansão de uma língua, mas a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de

desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo e modernização. Portanto, permeia o discurso de nações hegemônicas.

Igualmente, Modiano (2001), ao discutir o imperialismo lingüístico, a integridade cultural e o inglês como uma língua internacional, chama-nos a atenção para alguns aspectos importantes no que diz respeito a LI e, conseqüentemente, a seu ensino e aprendizagem. Esses aspectos incidem no perigo da hegemonia anglo-americana, no prestígio do inglês padrão (*standard*), na diminuição da diversidade cultural e na dominação política.

O fato é que, diante da situação atual, evitar a aquisição/aprendizagem de LI é algo realmente difícil. Como o acesso às descobertas da ciência e tecnologia ocorre, em geral, por meio de LI, os indivíduos que querem participar de forma dinâmica no mundo e com o mundo devem saber se comunicar nessa língua para poder desfrutar dos benefícios que a tão falada globalização pode oferecer.

Ainda segundo Modiano (2001:342-3), a LI, na função de língua franca, é vista como propriedade pública, propiciando a emergência de uma cultura global por meio dos milhares falantes não nativos. No entanto, se a língua franca, por um lado, pretende unir as pessoas, por outro, pode prejudicar a diversidade lingüístico-cultural dos povos, já que é impossível se aprender uma língua sem ser influenciado por aspectos culturais – no caso, pela cultura global do inglês. Para não prejudicar essa diversidade, deve haver um equilíbrio, a ser administrado pelos responsáveis pelos planejamentos dos diversos programas de ensino de línguas.

Dessa forma, facilmente verificamos que, se outrora os povos eram dominados essencialmente pela força armada, hoje, isto acontece pela língua, matéria-prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica. Nesse sentido, conforme observou Mello (2005:164), o aprendizado de LI, por ser língua de reconhecido prestígio mundial, é visto como meio de assegurar sucesso acadêmico, profissional e econômico.

Diante do exposto acima, para se compreender a mundialização de LI, a língua deve ser entendida não somente como sistema lingüístico, mas também como postura ideológica, social e cultural em uso. O que está em jogo são as relações de poder entre os sujeitos<sup>23</sup>. Tais relações, veiculadas a partir da

---

<sup>23</sup> Fairclough (2001) utiliza a definição de sujeito de acordo com a visão de Foucault. Para Foucault, o sujeito não pré-existe para em seguida entrar em relações conflituosas ou harmônicas. Ele constitui-se na história a partir das relações de poder e saber e na identificação de tais relações, quer dizer, os sujeitos sociais são

linguagem como prática social, são também marcadamente ideológicas, conforme assevera Fairclough (2001) ao caracterizar ideologia como:

significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (...) funciona pela constituição das pessoas em sujeitos sociais e sua fixação em 'posições' de sujeito, enquanto ao mesmo tempo lhes dá a ilusão de serem agentes livres (Fairclough, 2001:117 e 52).

Dessa forma, conhecimentos, crenças, sentimentos e valores dos sujeitos são resultantes de outras tantas relações anteriores de comunicação, manipulação e interação que se modificam continuamente, construindo, portanto, outros sujeitos, a cada nova relação de comunicação. O autor nos leva a compreender que os sujeitos constituem o mundo construindo-o em significado. O resultado do jogo estratégico das práticas sociais e das relações de poder da atualidade gera novas formas de sujeito – o sujeito moderno.

Portanto, das afirmações acima, concluímos que o lugar do inglês no mundo pode ser visto como uma faca de dois gumes: quer dizer, se para alguns, é tido como forma de opressão e sustentabilidade de poder, para outros, é instrumento de acesso a bens culturais, econômicos e sociais.

### ***1.3 Situacionalidade do inglês no espaço societal brasileiro e na educação***

Além da situação de LI no mundo, delineado na seção anterior, para que se compreendam as crenças e práticas dos indivíduos acerca do ensino e aprendizagem de LE na atualidade, faz-se necessário trazer à memória aspectos relacionados ao início de ensino de línguas no país e a formação do professor. Contudo, mediante o atual oferecimento de LI para alunos de séries iniciais, a

---

constituídos em relação a formações discursivas (aquilo que em uma dada formação ideológica determina o que pode e deve ser dito) particulares e seus sentidos. Foucault (1999) mostra a constituição do sujeito moderno enquanto objeto dócil e útil, produto da disciplina. (ver Foucault, 1997, 1999 e 2000, para uma discussão mais abrangente de sujeito).

formação oferecida pelos cursos de Letras e Pedagogia também merece reflexão. Uma releitura dos PCNs e a análise da proposta curricular de EI das escolas municipais de Sinop auxiliam a compreensão da situação do inglês na sociedade e na educação. As cinco subseções seguintes são espaços destinados à apresentação e reflexão desses aspectos.

### ***1.3.1 Da história da formação profissional do professor de Língua Estrangeira***

De acordo com Almeida Filho, “dos cinqüenta séculos que nos separam dos primórdios do ensino sistemático de outras línguas que não a materna somente o último século conheceu a generalizada prática dessa atividade como ação profissional ou pelo menos sistemática no Brasil” (2003b:20). No passado, a inclusão de línguas estrangeiras geralmente acontecia de maneira lenta e sutil, atendendo a necessidades político-econômico-ideológicas e envolvendo pequena parcela da população, compreendida pela classe social alta que via no domínio de outra(s) língua(s) maior prestígio. Durante os séculos XVI a XIX, período inicial da colonização no Brasil, por exemplo, a LE ensinada aos nativos com o intuito de conquistar sua adesão à Igreja e ao cristianismo era a língua portuguesa. A par disso, os jesuítas, responsáveis por pelo menos três séculos da restrita e clássica educação brasileira, aprenderam a língua tupi.

Levando em consideração esse período histórico e atentando para as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente as clássicas (grego e latim) e, posteriormente, as modernas (francês, inglês, alemão e italiano). No caso do ensino dessas últimas, já no período do império, sofria de dois graves problemas no que diz respeito à administração e falta de metodologia adequada, uma vez que para o ensino das línguas vivas, era usada a mesma metodologia das línguas mortas com base em traduções de textos e análise gramatical (ver Chagas, 1957; Leffa, 1999).

No entanto, de acordo com Almeida Filho (2003b), no Brasil, somente no início dos anos trinta é que a modernidade no ensino de línguas marca seu ingresso no panorama dos países que se sobressaem na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino e aprendizagem de outros idiomas. Isso ocorreu com a

criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), com a reforma de Francisco de Campos (1931) e, posteriormente, com a Reforma Capanema (1942), cujos objetivos, norteados por mudanças metodológicas, buscavam melhorar a educação de forma a soerguê-la do caos e descrédito em que fora mergulhada (Chagas, 1957). As LDBs (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 e 1971 provocaram novas mudanças, ora mantendo o prestígio das línguas estrangeiras, ora menosprezando-as. Na década de setenta, com o anúncio de um novo modelo de ensino (o ensino comunicativo) e a realização do primeiro evento acadêmico nacional<sup>24</sup>, autores/teóricos nacionais assinalam presença efetiva no cenário educacional do ensino de línguas.

Dessa forma, mediante as mudanças ocorridas ao longo da história, hoje, o ensino de línguas estrangeiras, especialmente de LI, não está mais restrito a um pequeno grupo e/ou classe social. No caso do Brasil, ele é proporcionado a todos os cidadãos que freqüentam regularmente uma escola, especialmente àqueles que cursam o Ensino Fundamental nos terceiro e quarto ciclos (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e no Ensino Médio.

No entanto, na prática de seu ensino, configuram-se cenários bem distintos. De um lado, observa-se uma verdadeira indústria<sup>25</sup> de ensino de LI oferecido pelas escolas livres de línguas, geralmente avaliado pela população como ensino de ótima qualidade. Tal percepção, criada e mantida por propagandas veiculadas pelas próprias escolas de idioma e mídia, produz a aparente aceitação pela sociedade e pela própria escola pública de que só se aprende línguas estrangeiras nos cursos livres e não na escola regular (Almeida Filho, 2003b; Schlatter & Garcez 2002, Walker, 2003).

Por outro lado, o ensino oferecido pela escola pública, também estampado com freqüência pela imprensa de maior circulação (revista *Veja*, jornal *Folha de São Paulo*, entre outros) e confirmado por trabalhos diagnósticos de pesquisa aplicada (Almeida Filho, 2003b, por exemplo), é visto como *ineficaz*, como aquele que produz resultados menores do que as expectativas do público e muitos menores do que os especialistas cogitam.

---

<sup>24</sup> Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas, 1978, Florianópolis, UFSC (ver Almeida Filho, 2003b:23).

<sup>25</sup> Segundo Walker (2003:49), estima-se que o número de alunos, de todas as faixas etárias, cursando inglês nos cursos livres varia de um a dois milhões de pessoas.

Os diferentes cenários são representados por duas classes bem definidas. A elite, por razões óbvias relacionadas às condições do poder aquisitivo e de objetivos, geralmente bem definidos quanto à importância que o conhecimento de outras línguas representa em seu círculo social, não se questiona se deve ou não aprender outra língua. Já a classe popular busca, por meio desse estudo, preencher as lacunas causadas pelas desigualdades, provenientes da má distribuição de renda.

O ensino de LI nas escolas brasileiras ocorre, portanto, num cenário em que o inglês é tido como língua universal, língua da globalização, da tecnologia, dos negócios, da rede mundial de computadores e da ciência. Seu ensino está fortemente relacionado a questões político-ideológicas nem sempre perceptíveis a todos os que se encontram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a LI é ensinada, sem que os alunos, muitas vezes, saibam porque estão aprendendo, ou porque devem aprendê-la.

### **1.3.2 Da formação do professor de Letras e do pedagogo**

O processo educacional que envolve língua e sociedade deve ser visto como um ato político. Tendo em vista as novas reformas educacionais definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), leis e matrizes curriculares, percebe-se que a educação passa por mudanças significativas, criando expectativa quanto à escola e aos sistemas educativos. Numa perspectiva contemporânea, os vários níveis educacionais vêm-se encurralados e levados a buscar propostas que possam acarretar mudanças, cerceados em orientações curriculares e metodológicas e em formação continuada de professores.

Novos discursos emergem no que diz respeito ao professor, cuja formação no passado era centrada em saberes acadêmicos e a cuja função foi conferido alto *status*, hoje carente de redefinição da identidade profissional devido à própria desvalorização profissional. Nesse sentido, a docência deve se reconstituir como profissão, o que implica numa preparação prévia do indivíduo. Assim dizem Ramalho, Nunes & Gauthier:

[a] problemática da preparação do professorado, seja para atuar nas séries iniciais do sistema de ensino, seja para atuar em outros níveis educacionais, é motivo de diversas, aprofundadas e complexas discussões no Brasil. Essas discussões emergem de uma profunda crise na preparação desse profissional, crise que não é só organizacional, curricular e social que, se bem que determinantes, estão relacionadas com a própria definição da identidade profissional (Ramalho, Nunes & Gauthier, 2003:105).

Isto significa que, agora centrada em competências profissionais, a atividade do professor é ou deveria ser uma atividade especializada. Como tal, requer preparação especial que envolve, acima de tudo, comprometimento pessoal para a construção de uma identidade profissional sólida.

A identidade profissional do professor de LI pode ser marcada desde a supervalorização, devido a um possível *status* que a língua pode oferecer, a uma total desvalorização por não ser uma disciplina importante no currículo ou pode ainda despertar sentimentos de repulsa devido a sentimentos anti-imperialistas contra a hegemonia da cultura americana e/ou britânica. Para desenvolver o papel de professor de línguas que a sociedade requer hoje, a formação deve ser direcionada e conter pressupostos teóricos e práticos que o capacitem lingüística e metodologicamente, de forma reflexiva e contínua, a realizar com seus alunos, dentro do contexto local de seu trabalho, situações de aprendizagem numa perspectiva de criação coletiva. Quer dizer, como profissional comprometido com a educação, esse professor deve estar atento e desenvolver seu papel de ator político crítico, de produtor de conhecimentos. Para isso, uma formação consistente, não só quanto à forma da língua, bem como aos pressupostos teóricos de como melhor ensiná-la, é fator decisivo para que professores e alunos possam construir, por meio do uso de LI, contra-discursos (Pennycook, 1994) às políticas hegemônicas de manutenção das desigualdades econômicas, educacionais e culturais.

De acordo com tal perspectiva, Cox e de Assis-Peterson (2002:10-11), em um estudo realizado sobre o professor de LI da escola pública e sua formação profissional, acenam para a necessidade de maior aproximação entre a universidade e a escola, sanando o profundo descompasso que há entre teoria e prática. Da mesma forma, nos PCNsEM lê-se que

salta aos olhos a ausência de preocupação em articular princípios teóricos e práticos que garantam minimamente uma formação

significativa em LI em todas as escolas no interesse de garantir equidade educacional no país (PCNsEM, 2002:42).

Gimenez (2005b:186) também corrobora a idéia de que parece perdurar a concepção de que formar professores é transmitir o máximo possível de conhecimentos nos campos dos estudos lingüísticos e literários. Contudo, diz a autora, a preparação de profissionais na área de ensino de línguas começa a ganhar contornos diferenciados a partir do momento em que a formação de professores é pensada sob novos paradigmas que problematizam a centralidade do conhecimento de conteúdo e a relação entre teoria e prática.

Johnson & Freeman (2001) afirmam que a educação de professores tem se norteado por uma noção de transmissão de saberes, todavia, amparados por outros teóricos (Telles, 2000; Shulman, 1987 etc) garantem que o mais importante é o conhecimento útil. O estabelecimento do que deve ou não constituir a base de saberes está sempre sujeito às condições sócio-históricas e aos mecanismos que permitem que algumas propostas e não outras sejam aceitas como mais adequadas.

Historicamente, a educação de professores tem se norteado por uma noção de que o conhecimento sobre ensino e aprendizagem pode ser “transmitido” (grifo dos autores) pelos professores aos outros, geralmente, na forma de leituras teóricas, palestras universitárias, e/ou desenvolvimento de workshops profissionais que, freqüentemente, acontecem fora das paredes de sala de aula... Mais importante, o conhecimento útil em ensinar requer conhecimento de si mesmo como professor, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre os alunos, sobre a vida em sala de aula e os contextos nos quais seu trabalho é desenvolvido... Uma visão socialmente situada do conhecimento argumenta que os processos de aprendizagem são negociados com as pessoas no que fazem, por meio de práticas sociais associadas a atividades particulares (Johnson & Freeman, 2001:54-66)<sup>26</sup>.

O dizer de Johnson & Freeman nos remete ao conceito de “senso de plausibilidade” do professor. Articulado por Prabhu (1987, 1990), o “senso de

---

<sup>26</sup> No original: Historically, the education teaching has been predicated on the notion that knowledge about teaching and learning can be “transmitted” to teachers by others, usually in the form of theoretical readings, university-based lectures, and/or professional development workshops which often take place outside the walls of the classroom... more importantly, usable knowledge in teaching requires knowledge about oneself as a teacher, about the content to be taught, about students, about classroom life, and about the contexts within which teachers carry out their work... A socially-situated view of knowledge argues that the process of learning are negotiated with people in what they do, through experiences in the social practices associated with particular activities. (Johnson & Freeman, 2001).

plausibilidade” consiste na idéia de que o mais importante para a formação de identidade do professor seria concentrar-se a desenvolver um senso interno de coerência, em que ele possa tomar suas decisões sobre o que fazer em sala de aula, embasado por suas próprias teorias e pelo contexto local.

Em relação às Diretrizes do Curso de Pedagogia, curso direcionado à formação de professores para a EI e séries iniciais, o Projeto Pedagógico estabelece que o objetivo do curso é:

...formar profissionais capazes de exercer o seu compromisso com eficiência, onde os mesmos ao conhecerem as especificidades de cada área e série escolar, propiciem ao educando um espaço que possibilite a compreensão e sistematização dos diversos saberes que a sociedade produz em sua totalidade, eliminando a fragmentação do mesmo (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNEMAT-Sinop, 2003).

Desta forma, o pedagogo é um profissional capacitado para lidar com as diferenças de idade e de comportamento dos alunos, proporcionando aulas que possam desenvolver as potencialidades de cada aprendiz.

No entanto, embora o professor pedagogo receba formação didática para lidar com as crianças, não recebe formação para desenvolver sua competência lingüística em LI nem como ensiná-la, em contraste com o professor formado em Letras cuja graduação centra-se na Lingüística, porém carece de enfoque metodológico para lidar com crianças. É totalmente equivocada, e lamentavelmente preconceituosa e prejudicial, portanto, a idéia comum de que “não se precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada”. O professor de LI, seja formado em Letras ou Pedagogia, precisa não só ter experiência e conhecimento das técnicas de ensino para a faixa etária com a qual está trabalhando (ou pretende), como também ser especializado na língua que intenciona ensinar.

Se atentarmos para o perfil do licenciado em Letras, descrito nas diretrizes curriculares do curso, de que poderá ministrar aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada, em cursos preparatórios para o vestibular e em cursos especializados no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa como LE e para o fato de que o Curso de Pedagogia não contempla a formação da competência

lingüística, parece óbvio que cabe mesmo ao Curso de Letras buscar formas de suprir as deficiências da formação. Além disso, considerando que há a oferta de trabalho nas séries iniciais, a universidade, entidade primeira responsável pela formação, não deve continuar a ignorar tal situação. A esse respeito, o lingüista Fiorin afirma que o

curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos lingüísticos e literários, analisando-os e descrevendo-os. A análise, a descrição e a explicação do fato lingüístico não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente (Fiorin, 2003:7).

Dessa forma, espera-se que as universidades devam oferecer maior oportunidade ao acadêmico para granjear uma formação sólida no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, bem como buscar superação da dicotomia teoria x prática.

### ***1.3.3 Da nova perspectiva de formação de professor***

Muitos estudos têm sido desenvolvidos na área de formação de professores de LI a partir dos anos 90 da Lingüística Aplicada. Gil (2005:175-6) mapeou-os e verificou que seu foco está na formação como prática/orientação reflexiva ou consciência crítica, crenças de professores, identidade profissional, formação de professores e ideologias e novas tecnologias, dentre outros aspectos.

A formação de professores com base em uma prática reflexiva tem interessado a muitos estudiosos (ver, por exemplo, Celani & Magalhães, 2005; de Assis-Peterson, 1999, 2001; Abrahão, 2001 e 2002; Menegazzo & Xavier, 2004; Almeida Filho 1999; Telles, 2004; Gimenez, 2005a; Freitas, Belincanta & Corrêa, 2002), inclusive, levando-os a expandir o conceito de formação para uma noção de orientação não de prática individual, mas social, coletiva. Esses estudos demonstram que, por meio da reflexão, pode haver modificações nas práticas, já que é tácito o conhecimento de que práticas didáticas cristalizadas não corroboram para que mudanças ocorram. Nas palavras de Celani & Magalhães (2005, p.143), “refletir, necessariamente, envolve reculturar para efetivamente alcançar a reestruturação”.

No estudo sobre crenças de professores e aprendizes de línguas é possível verificar (no Brasil, alguns dos estudos mais relevantes são os desenvolvidos por Barcelos, 1999, 2000, 2001 e 2004; Gimenez, 2005 e Kudiess, 2005), que crenças estão relacionadas à cultura de aprender e ensinar línguas e que o conhecimento de tais crenças colabora para o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva.

Já os estudos sobre formação de professores direcionados à identificação de como a identidade profissional é construída, geralmente, envolvem trajetória etnográfica, narrativa e abordagem subjacente à prática do professor (ver Telles, 2004)<sup>27</sup>.

Esses estudos têm possibilitado vislumbrar que o professor, profissional formado e preparado lingüística e metodologicamente para ministrar aulas de LI, não é mais visto como o detentor exclusivo do conhecimento, mas facilitador da aprendizagem. Professores e alunos são considerados co-produtores de conhecimento e aprendizado. Dentro dessa proposta, afirmam Schlatter & Garcez, o papel do professor é

partir do conhecimento dos alunos para construir conhecimento com eles. Através de um processo dialógico e de uma construção coletiva do conhecimento, os alunos poderão ter uma visão crítica das condições que os marginalizam e é essa compreensão que se torna a base para mudanças (Schlatter & Garcez, 2002).

Auerbach (1995) nomeia essa proposta de “pedagogia participante”. Tal pedagogia impõe uma carga pesada aos seus participantes, já que requer um nível de informação crítica, criatividade e produtividade que está além daquele determinado pelo currículo. A autora afirma que, de um lado, estão os alunos, participantes ativos nas tomadas de decisões sobre as aulas, atividades, currículo e avaliação. De outro lado, estão os professores, que identificam questões ou problemas, criam materiais e, constantemente, reinventam o currículo.

Nessa perspectiva, o método de ensino desenvolvido em sala de aula não pode ser visto, então, como um modelo pronto e definitivo. Ele é construído nas práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado do ensino-aprendizagem do professor, fortemente influenciada pela postura dos alunos. Desse modo, se levarmos em consideração as afirmações de Richards & Lockhart (1995:29) de que

---

<sup>27</sup> Para Telles, a identidade profissional leva em conta traços muito particulares da experiência pessoal de cada participante: sua história de vida, suas memórias e eventos marcantes de suas vidas (2004:59)

“o que os professores fazem é um reflexo do que eles sabem e acreditam, e de que seu conhecimento e pensamento criam uma moldura ou esquema fundamental para guiar suas ações em sala de aula<sup>28</sup>”, quer dizer, sua “cultura de ensino”, pode-se concluir que eles não são todos iguais, e que, conseqüentemente, o método de ensino também é (ou deveria ser) diferente.

Todavia, cabe ressaltar que o rompimento com a crença de um método como resposta unitária, uniforme, para todos os problemas do professor não se dá de forma pacífica e instantânea, mas deve ser um trabalho complexo, dedicado, contínuo e responsável (Freitas, Belincanta & Corrêa, 2002:56). Por isso, embora se divulgue o novo perfil desejado para o professor do século XXI, as crenças que definem seu fazer impedem, muitas vezes, a ocorrência das mudanças.

Assim, apesar da maciça divulgação de novas abordagens de ensino como a comunicativa e a sociointeracional, muitos professores ainda permanecem presos a estratégias de ensino que privilegiam o ensino de gramática em detrimento de outras áreas de competência, mantendo seu papel de autoridade máxima em sala, desconsiderando as múltiplas maneiras de aprender do aluno.

#### **1.3.4 Da leitura dos PCNs e o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira**

A abordagem<sup>29</sup> de ensinar, norteadas apenas na gramática-tradução, não é mais a desejável nem para os professores, nem para os alunos, além de descumprir o Art. 32, parágrafo 2º da LDB (9394/96) que diz que o Ensino Fundamental tem por “objetivo a formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Por sua vez, os PCNs também garantem que

[a] aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do

---

<sup>28</sup> No original: what teachers do is a reflection of what they know and believe, and that teacher knowledge and “teacher thinking” provide the underlying frame-work or schema which guides the teacher’s classroom actions.

<sup>29</sup> Para Almeida Filho (1998:18), o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem – filosofia de trabalho, conjunto de pressupostos, crenças – que varia entre o explícito/conhecido e o implícito/desconhecido por ele.

funcionamento da própria língua materna. Percebe a própria cultura a partir da cultura do outro (PCNs, 1998:37).

Com base no novo paradigma, portanto, as atividades preparadas pelo professor devem ter seu foco bem definido, deslocando-se dos limites de mera transmissão de estruturas gramaticais e sintáticas para um campo mais amplo de exploração de sentidos produzidos na outra língua por meio de interações socioculturais. O aluno não é mais visto como mero espectador e sim como ser participante atuante, verdadeiro parceiro do professor, ambos envolvidos no processo de aprendizagem.

No entanto, para que o aluno passe a agir dessa forma, não só o professor, como ele próprio, terá que romper com práticas que perpetuam há décadas no sistema educacional. A sala de aula hoje deve ser entendida como um lugar heterogêneo de interação entre aluno e professor e aluno e aluno, cujas identidades são construídas na superposição de domínios culturais e de diferentes grupos de interesse que, no jogo, na negociação e contestação, geram contradições na produção de significados sociais. Diante disso, as aulas não podem ser norteadas somente por lições pré-definidas pelos livros didáticos, muitas vezes, totalmente descontextualizadas das experiências que os sujeitos possuem, provenientes das interações extra-classe.

No tocante à aprendizagem de LI no Ensino Fundamental, vale ressaltar que, nas considerações preliminares dos PCNs (1998-2001), pode-se ler que a LE deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Na justificativa social para a inclusão de LE no Ensino Fundamental, os PCNs afirmam que essa se dá pela função que desempenha na sociedade e que isso requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população. Na seção reservada ao papel da área de LE diante da construção da cidadania, afirmam que sua aprendizagem contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de formas e estruturas lingüísticas, servindo de experiência de vida, de desenvolvimento integral do indivíduo e de compreensão de outras culturas.

Dentre os objetivos gerais do Ensino Fundamental, descritos nos PCNs (1997:7-8) direcionados aos dois primeiros ciclos (1ª a 4ª séries), que por sinal não

contemplam a LE, são considerados dois itens relevantes à reflexão quanto aos aspectos lingüísticos, nos quais o ensino de línguas está inserido:

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações da comunicação.

É no contexto familiar e na comunidade que a educação lingüística do indivíduo começa a ser moldada. No contexto educacional, a interação ocorre desde a pré-escola – primeira etapa da educação básica, quando se estabelecem as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização, e acontecem as primeiras experiências da vida, as que marcam mais profundamente a pessoa – e se prolonga no decorrer das séries.

Diante das afirmações acima selecionadas, pode-se postular que, ao contrário do que muitos profissionais pensam, o ensino de LI não é tarefa fácil, desde que os professores estejam realmente comprometidos com o trabalho que lhes foi designado. A defesa da leitura do PCNs não é para que o documento seja seguido na íntegra, mas que, primordialmente, desperte momentos de reflexão e sirva como elemento desencadeador de discussões entre os professores, mesmo porque, muitas críticas ao texto têm surgido. Paiva (2003:62-65), por exemplo, considera que os PCNs minimizam a importância do ensino das habilidades orais, se acomodam à má condição de ensino do país em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria de ensino, reforçam a discriminação contra as classes populares e passam ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. Por ser um texto hermético, não muito claro, com muitas informações, deveria ocupar espaço em muitas reuniões de equipes, na tentativa de compreensão sobre o caráter formativo que esses parâmetros impõem na constituição do sujeito.

### **1.3.5 Da leitura da proposta curricular de Educação Infantil das escolas municipais de Sinop e da inclusão de LE nas séries iniciais**

Se levarmos em consideração os dois objetivos dos PCNs (1997) acima descritos, percebemos que eles contemplam a importância de se conhecer outras línguas, uma vez que se referem aos aspectos socioculturais dos povos que a falam e configuram diferentes linguagens na produção de comunicação. Na Proposta Curricular de Educação Infantil das Escolas Municipais de Sinop, um dos documentos que regulamentam a EI, na página direcionada à LI lê-se que

palavras do inglês permeiam nosso dia-a-dia e sem nos darmos conta incorporamos muitas delas como se fossem parte da nossa língua. Em meio a essa propagação (...) as crianças vão percebendo e “adquirindo esse conhecimento” fazendo referência entre a língua que se fala em outro país e o nosso (...) Nessa perspectiva, a escola não pode ficar aquém dos acontecimentos que ocorrem na sociedade, e sim acompanhar essa evolução e incorporá-la como parte integrante da educação. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica e devendo promover um ensino que contribua efetivamente para a formação do cidadão, a LI não pode ficar de fora desse contexto (sem data e páginas).

Esta citação aponta alguns motivos que podem realmente justificar a introdução de LI como LE nas séries iniciais, não sendo meramente uma disciplina a mais no currículo. Os motivos estão relacionados ao conhecimento da língua do *Outro* no sentido de contribuir para o reconhecimento de sua própria língua em direção à formação identitária e educação lingüística, na qual a escola desempenha importante papel. Na citação percebe-se, também, que a proposta fala explicitamente do ensino de LI, não há menção a outra língua e demonstra que o inglês tem grande visibilidade no contexto urbano.

Ainda de acordo com o Programa de Ensino (instrução normativa nº 004/2003, do Programa de Ensino do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, nas Escolas Municipais de Sinop, 2004), os objetivos gerais de se ensinar LI são:

- Para as primeiras e segundas séries, espera-se que o aluno “identifique no universo multilíngüe e multicultural o vocabulário, empenhando-se no reconhecimento do significado oral e não na escrita”.
- Para as terceiras e quartas séries, espera-se que ele “vivencie experiências de comunicação humana pelo uso da língua

estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel de cidadão”.

Neste sentido, a LI a ser ensinada às crianças é aquela útil, ou seja, a que as crianças podem usar no cotidiano de forma a auxiliá-las na compreensão do papel de indivíduos participantes do mundo multilíngüe. Por meio de um ensino primordialmente oral, as crianças aprenderiam a língua não quanto à forma, mas quanto aos significados veiculados com seu uso. Para Dubois et al. (2004:277-8), forma é uma palavra polissêmica que apresenta três diferentes sentidos: (1) na acepção saussuriana, o termo é sinônimo de *estrutura* e opõem-se a *substância*; (2) em uma acepção tradicional forma opõe-se a *conteúdo*, a *sentido*; e (3) designa uma unidade lingüística identificada por seus traços formais (grifos dos autores). O ensino com foco na forma é aquele direcionado à aprendizagem da estrutura da língua não interpretada semanticamente. O ensino com foco no uso se opõe à centralidade da forma lingüística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real (Almeida Filho, 2003b:23)<sup>30</sup>.

Todavia, a decisão em proporcionar o ensino de uma LE às crianças não deve ser apenas norteadas por aspectos burocráticos ou por crenças dos participantes do contexto escolar de que, por exemplo, a criança aprende melhor ou que, se começar a estudar LI já na pré-escola, não encontrará dificuldades na aprendizagem futuramente. Há de se pensar em questões teóricas e metodológicas não triviais, tais como: a crença do senso comum de que “a criança aprende a LE com mais facilidade” tem respaldo de pesquisa na área de aquisição de línguas? Além disso, que conteúdo e como se deve ensinar? Essas não são questões triviais.

Em relação à questão de com que idade a criança deve iniciar a aprendizagem de uma LE, apesar de várias pesquisas realizadas em contexto de aquisição de L2, pesquisadores como Ellis (1994), Lightbown & Spada (1998), dentre outros, asseveram que ainda não há consenso quanto ao período certo para se iniciar esse ensino.

Um estudo<sup>31</sup> realizado por de Assis-Peterson & Gonçalves (2001) compara o que pensam professores e o que dizem os estudiosos em suas pesquisas acerca do

---

<sup>30</sup> Para uma discussão maior sobre o ensino com foco no uso e abordagem comunicativa ver, por exemplo, estudos de Almeida Filho (1998, 1999 e 2003a e b), dentre outros.

<sup>31</sup> Para uma análise completa do texto, ver de Assis-Peterson & Gonçalves (2001).

mito de que “as crianças aprendem mais rápido”. De acordo com as autoras, diferentes conclusões são alcançadas pelos pesquisadores. Resultados de pesquisa apontam que a aquisição de L2 obedece aos mesmos processos e mecanismos, independente de o aprendiz ser criança ou adulto. Outros mostram que os adultos estão em desvantagem apenas em algumas áreas (pronúncia e habilidade para ouvir) em relação à criança. Outros resultados indicam que aprendizes mais jovens (adolescentes) levam realmente vantagem em relação à pronúncia, isentando-os de sotaque. Tais divergências podem estar relacionadas à falta de clareza dos dados que, geralmente, resultam de estudos advindos de métodos diferentes.

De Assis-Peterson & Gonçalves (2001), com base em Ellis (1994), apresentam o que parece se constituir numa base comum apesar das diferentes conclusões alcançadas por estudos de diferentes pesquisadores: (1) há evidência de uma aprendizagem mais rápida por parte dos adultos, na área da gramática, mas esses são superados por crianças que forem expostas à L2 suficientemente. Todavia, isso é mais improvável de acontecer nas escolas, cujo ambiente de ensino é o formal, e a exposição à língua é insuficiente; (2) as crianças, provavelmente, são capazes de adquirir uma pronúncia igual à do nativo em contextos naturais, quer dizer, somente uma exposição maciça à L2 pode propiciar tal aquisição e mesmo assim há crianças que não atingem a pronúncia nativa; (3) crianças têm mais chance de adquirir competência gramatical igual à do falante nativo. No entanto, alguns adultos também podem atingir grau de competência gramatical semelhante ao do nativo na fala e na escrita.

Para Ellis, o processo de adquirir a gramática de segunda língua pode não ser afetado pela idade, mas a pronúncia pode, isto é, crianças estão em vantagem em relação a adultos (nem tanto em relação a adolescentes) apenas nesse quesito. Esses resultados referem-se a crianças aprendendo línguas em ambiente informal (situações de ambientes naturais).

Em estudos baseados na escola (aprendizagem em ambiente formal), o argumento de “quanto mais cedo melhor” talvez seja devido ao fato de que ambientes de aprendizagem na escola não oferecem a quantidade de exposição necessária à aprendizagem da L2 que as crianças têm nos ambientes naturais.

De Assis-Peterson & Gonçalves (2001) argumentam que, se no Brasil, a experiência com LE, é proporcionada em ambientes escolares, especialmente considerando as escolas públicas, em que as aulas ocorrem uma ou duas vezes por semana em espaços de 50 minutos, há de se questionar se a implantação de uma LE nas séries iniciais com base no argumento de “quanto mais cedo melhor” garante a aprendizagem de língua. Esse argumento parece estar calcado no desejo e objetivo de se alcançar um domínio igual ao do falante nativo. No entanto, pelo que as pesquisas indicaram, isso pode ocorrer quando as crianças são expostas maciçamente à L2. Tal não é o contexto brasileiro em que as crianças interagem maciçamente na língua materna. Assim, as autoras concluem que a idade

*per se* não justificaria a iniciação da criança na L2, tendo em vista que o contexto de língua estrangeira pode não proporcionar as condições ideais ou necessárias à aprendizagem. Sem quantidade e diversidade de insumo, sem métodos apropriados para trabalhar com crianças e sem professores com domínio lingüístico e pedagógico é em vão submeter crianças de tenra idade ao estudo da L2. Pesquisas mostram que adolescentes obtêm excelentes resultados. Começar a língua estrangeira aos 10/11 anos e estudá-la até os 17/18 pode ser suficiente, tanto nas escolas públicas quanto nos cursos de idiomas desde que garantidas as condições ideais. Se o início da aprendizagem começar “no berço” como querem muitos, há de se levar em conta professores excelentes e métodos apropriados para facilitar a aprendizagem e evitar que as crianças percam o interesse pelo estudo de línguas, ironicamente cedo. (de Assis-Peterson & Gonçalves, 2001:24).

Vinte e quatro professores (representando os municípios mato-grossenses de Terra Nova do Norte, Sinop e Sorriso) responderam ao questionário elaborado por Assis-Peterson & Gonçalves. Dentre os participantes, a maioria (20 professores) mencionou que a melhor idade para aprender a LE é quando se é criança. Em seguida, desfilaram algumas explicações para esta crença, as quais, conforme atentaram as autoras, curiosamente, encontram respaldo na literatura da área de aquisição de segunda língua. As explicações mais citadas referem-se a fatores afetivos, à facilidade com que a criança aprende a língua, à exposição a uma quantidade maior de insumo e ao desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Pires (2004), por sua vez, realizou uma pesquisa em Porto Alegre (RS) com alunos da pré-escola inseridos num contexto de escola bilíngüe. Para a autora, o ensino de LE em creches e em escolas de EI é uma prática que enfrenta muitos

problemas. Menciona a escassez de materiais didáticos disponíveis no mercado brasileiro voltados especificamente para o ensino de LI (ou de qualquer outra língua) como LE para crianças que não sabem ler. Também lamenta que os professores que já atuam, ou pretendem atuar no ensino de língua, nessa faixa etária não dispõem de qualquer curso preparatório que lhes provenha conhecimento de língua e de EI.

Os resultados de Pires corroboram os de Assis-Peterson e Gonçalves (2001) na questão de adequação de conteúdo, preparo de professor, métodos de ensino e uso de materiais didáticos que realmente propiciem a aprendizagem como sendo aspectos que merecem atenção, antes mesmo da definição da questão da melhor idade.

Apesar de algumas teorias demonstrarem existir um período crítico (*the critical period hypothesis*<sup>32</sup>) para a aquisição de línguas, tanto para de Assis-Peterson e Gonçalves, quanto para Pires, inserir a LI na pré-escola apenas sob o argumento do senso comum de “que quanto mais cedo melhor” não é o caminho ideal. As pesquisas nada apontam de concreto neste sentido. Ademais, no Brasil, pesquisas nessa área ainda são raras. Conforme bem detectou Pires (2004), é possível se aprender uma LE em qualquer idade, mesmo que não aconteça com resultados idênticos em termos de pronúncia e fluência.

Vale lembrar que a maioria das pesquisas da área, desenvolvidas até o momento, foi em contextos de aquisição de L2, ou seja, em contextos de aprendizagem natural. Pelo motivo de esses contextos se diferenciarem dos de ensino formal oferecido nas escolas, há necessidade urgente de estudos que contribuam para a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino em escolas.

Os objetivos do ensino da LE na escola pública devem, pois, se nortear, conforme descrito por Schlatter & Garcez (2002), por uma educação lingüística marcada pelo uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a sala de aula tem relação direta com o “mundo real”. Quer dizer, vista como um espaço social que interage com o contexto social mais amplo, a sala de

---

<sup>32</sup> Lightbown & Spada (1998, 2003:12 e 42 a 45), por exemplo, descrevem que a aquisição da língua funciona com sucesso só quando é estimulada na hora certa (período crítico). A teoria da idade crítica para a aquisição de línguas assevera que a idade crítica é até a adolescência. Aprendizes mais velhos frequentemente estão em situações que demandam muito mais linguagem complexa e expressão de idéias muito mais complicadas.

aula é, igualmente, mundo real. De Assis-Peterson (2005) também argumenta a favor de objetivos cuja ênfase apóia-se no uso da língua em detrimento da proficiência lingüística. Para a autora, as atenções para o ensino da LI devem voltar-se a um esquecimento da pronúncia e escrita perfeitas e de que o indivíduo que a usa é um ser acrítico, e guiar-se por um ensino com ênfase na troca de significados.

Em relação a que conteúdos devem ser ensinados às crianças, parece também haver uma argumentação equivocada do senso comum. Embora de Assis-Peterson tenha argumentado contra ênfase na proficiência lingüística, tendo como modelo o falante nativo, o oferecimento de LI desde a pré-escola, via de regra, ainda é defendido.

Todavia, se os conteúdos ministrados ao longo dos anos forem basicamente os mesmos, como é comum acontecer nas aulas de LI, durante as quais o verbo “to be” é o assunto “mais interessante” de que os alunos ouvem falar, os professores poderão despertar nos alunos certa aversão à língua. Isto é, ao se ensinar apenas “palavrinhas soltas”, pode-se desencadear uma visão distorcida do que é realmente aprender uma língua em seu sentido mais amplo.

Assim, antes de qualquer coisa, faz-se necessário um entendimento teórico-metodológico do que significa ensinar uma LE, especialmente no que diz respeito ao oferecimento já na pré-escola e séries iniciais. Teórico, porque o professor – como um dos principais atores envolvidos no processo – deve tomar conhecimento, por meio de leituras de pesquisas feitas na área, do que se sabe sobre os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. Metodológico, por entender que contextos locais diferenciados exigem posturas de ensino diferenciadas por parte do professor. Inserido nesse conhecimento teórico-metodológico está a importância de se compararem mitos de senso comum e o que diz o conhecimento científico, não porque o último é melhor, mas para que o professor possa compreender diferentes perspectivas e para que possa tomar decisões conscientemente embasadas em teorias.

O fato é que para se implementar o ensino de LI nas séries iniciais há de se pensar no currículo. Questionamentos do tipo, que inglês se deve ensinar nas séries iniciais, com que objetivos, servindo para quê e a quem, bem como o relacionamento desse ensino das séries iniciais com os demais, não podem ficar sem respostas.

Se levarmos em consideração que, no Brasil, como em inúmeros outros países, os aprendizes de LE têm como contexto formal de aprendizagem o conteúdo oferecido durante poucos momentos semanais (uma a duas horas) nas salas de aula de LI das escolas, as atenções devem se voltar ao cumprimento de metas pré-estabelecidas de maneira realista, considerando-se as condições disponíveis para que tal aprendizagem ocorra. As duas horas semanais podem se tornar ainda menos, já que tantos outros eventos são tratados durante as aulas de LI ocorrendo que, muitas vezes, dez a quinze minutos é o tempo realmente de contato com a língua-alvo; isso quando o professor a usa, pois, não raro, adota-se uma prática de giz e quadro-negro para cópias de frases e textos prontos que quase nada, senão absolutamente nada, acrescentam na aprendizagem do aluno.

Sendo assim, quando discutimos o ensino e aprendizagem de uma língua, não podemos nos deter em aspectos isolados, tais como currículo, método, idade certa, dentre outros. Além da idade, por exemplo, são importantes nos contextos de ensino as questões relativas à personalidade dos alunos, às estratégias de aprendizagem e às condições profissionais, metodológicas, físicas e materiais da escola. Todas estas questões estão diretamente ligadas ao aluno e ao professor e influenciam o processo e o resultado final da aprendizagem.

Parece que o fator relevante no processo é que a escola determine quais são os objetivos para o ensino de LE a curto, médio e longo prazo, levando em conta aspectos essenciais ao processo, como o tempo dedicado ao seu ensino e formação continuada de professores, sem os quais a LE não deixará de continuar a ser apenas mais uma disciplina no currículo do aluno.

Nas duas últimas seções, apresentei e discuti a proposta descrita nos PCNs e na Proposta Curricular de Educação Infantil das escolas Municipais acerca da aprendizagem de LE. Os documentos apontam para um ensino que contribua para a formação sociocultural do indivíduo por meio de comunicações lingüísticas significativas, da mesma forma que o conhecimento e valorização da formação sociocultural do *Outro*. Esse paradigma educacional, abalizado por educação lingüística definida pelo uso da língua e novas concepções de língua(gem), provoca uma re-significação no modo de ensinar e aprender LE se comparado ao paradigma do ensino tradicional centrado no ensino de gramática e estruturas lingüísticas.

Conforme mostram as pesquisas, a sala de aula, formada por diferentes sujeitos, não se constitui em um vácuo, já que está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura. Portanto, conforme observou Barcelos (1999, p.159), as ações desenvolvidas nela e na esfera educacional como um todo recebem influência do que ocorre numa esfera ainda maior da organização social. Essa relação entre ensino, aprendizagem, cultura e sociedade é entendida com apoio de concepções teóricas sociais subsumidas por Vygotsky (1993, 1994), Lantof (1998), Kramsch (1998), Hall (2002) e Pennycook (1998), cujo foco não é o ensino em si, mas como ele é construído nas relações de interação.

As teorias de Vygotsky (1993, 1994) e Lantof (1998) inserem-se numa perspectiva sociocultural da aprendizagem, que entende ser o processo de desenvolvimento do indivíduo feito no social. O cenário sociocultural é visto por eles como fator determinante no desenvolvimento humano. As atividades mentais (cognitivas) e as socioculturais são ligadas por meio de um relacionamento dependente que se desenvolve durante a formação de conceitos. O ser humano não é visto como um conhecedor pronto e acabado. É a interação que lhe propicia meios para prosseguir no desenvolvimento (*Zone of Proximal Development ZPD*<sup>33</sup>). Por sua vez, Kramsch (1998) e Hall (2002) asseveram que a aprendizagem ocorre mediante a interação dos indivíduos nos contextos cultural, político, social e histórico.

Já Pennycook (1994), visualizando o processo de globalização de LI como conseqüência do colonialismo do século XIX pela Inglaterra e Estados Unidos, defende uma perspectiva de aprendizagem em que os indivíduos (professores e alunos) devem se engajar no processo crítico de ensino e aprendizagem como atores políticos capazes de produzir contra-discursos aos discursos capitalistas, decorrentes de propósitos políticos e econômicos. Pennycook defende uma Lingüística Crítica e uma Pedagogia Crítica em oposição à (re)produção das desigualdades sociais.

Como se vê, há novas chamadas pragmáticas no sentido de professores repensarem sua prática de sala de aula e colaborar de modos nunca antes

---

<sup>33</sup> Vygotsky define a *ZPD* (Zona de Desenvolvimento Proximal) como a distância entre o nível de desenvolvimento atual tal qual determinado pela resolução de um problema independente e o nível de desenvolvimento potencial tal qual determinado por meio de um problema em colaboração com pares mais capazes (*apud* Lantof & Appel, 1998).

imaginados. Há um consenso crescente de que as formas tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas e de desenvolvimento profissional são inadequados para enfrentar os desafios e as complexidades de contextos escolares lingüística e culturalmente diversos. Professores, hoje, precisam de tempo e espaço para explorar, refletir e situar seu trabalho dentro dos contextos das novas reformas educacionais sugeridas pelos PCNs e pesquisadores da área de educação lingüística que apontam para um ensino centrado no uso da língua, cujo foco é construído nas relações de interação situadas localmente.

## 2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

The researcher, in turn, may be seen as a *bricoleur*, as a maker of quilts, or, as in filmmaking, a person who assembles images into montages (Denzin & Lincoln, 1998)<sup>34</sup>.

Este capítulo relata o percurso empreendido no desenrolar deste estudo. A abordagem metodológica foi adotada levando em consideração a variedade de meios para explorar o perfil, as crenças e práticas dos participantes. A busca de segurança da integridade de tais crenças foi um fator guia na escolha da metodologia. Por meio de estudo qualitativo de natureza etnográfica<sup>35</sup>, optei por lançar um olhar holístico na cultura do grupo pesquisado, por concordar com Agar (1996) de que a etnografia é o melhor caminho para se compreender grupos humanos.

Primeiramente, apresento como as discussões com colegas professores e acadêmicos do Curso de Letras da UNEMAT – Sinop desencadearam o nascer do tema da pesquisa: a implantação da LI nas primeiras séries das escolas municipais da cidade. Relato a entrada em campo em julho de 2004 como um “reconhecimento etnográfico” (Wolcott, 1999)<sup>36</sup>. Naquele mês, fiz os primeiros contatos com professores e diretores das redes municipal e estadual de ensino público, objetivando conseguir suas primeiras visões quanto ao oferecimento de LI nas séries iniciais.

Em seguida, a partir de março de 2005, descrevo o início oficial da pesquisa quando, após vários contatos com escolas, defini o seletivo grupo de participantes,

---

<sup>34</sup> Tradução: O pesquisador, pode ser visto como um *bricoleur*, como um fabricante de colchas ou, como numa filmagem, uma pessoa que monta imagens em montagens.

<sup>35</sup> O estudo caracteriza-se como qualitativo de natureza etnográfica devido à utilização de técnicas específicas da etnografia, em que a pesquisadora buscou uma interpretação cultural dos dados obtidos, todavia, não pode ser chamado de etnografia em seu sentido estrito por não cumprir certos requisitos tradicionalmente relacionados a ela, tais como, longa duração em campo e vivência do pesquisador nos contextos do cotidiano dos participantes.

<sup>36</sup> O conceito de reconhecimento etnográfico definido por Wolcott será explicado adiante.

composto por quatro professoras, três diretoras, quatro pais e seis alunos. O perfil dos participantes e os cenários da pesquisa, a cidade de Sinop como contexto educacional macro e as Escolas Municipais “Paz em Todo Lugar” e “Lendo e Interpretando o Mundo”<sup>37</sup> como contextos micro, também são cuidadosamente apresentados no decorrer do capítulo.

Os dados foram coletados mediante utilização de instrumentos tradicionalmente usados em pesquisa qualitativa. Para obtê-los suficiente e relevantemente, utilizei entrevistas informais semi-abertas, observação participante, conversas informais, análise de documentos e anotei em um diário pessoal todos os procedimentos relativos ao desenrolar da pesquisa a fim de que pudesse prosseguir com base em decisões informadas. A análise foi realizada conforme as indicações de Agar (1996) e Wolcott (1994, 1999 e 2001), que aconselham várias leituras dos dados em busca de temas emergentes. Tanto os temas contraditórios quanto os recorrentes foram separados, categorizados e relacionados a crenças.

Finalmente, apresento como os procedimentos descritivos, analíticos e interpretativos usados na pesquisa originaram o texto multivoz<sup>38</sup> que compõe as diferentes seções descritas no quarto capítulo.

## **2.1 Nascer do tema**

Na UNEMAT, universidade em que trabalho como professora de LI e leciono a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, as professoras orientadoras têm o hábito de se reunir na sala de estágio para conversar sobre os afazeres cotidianos docentes, bem como para discutir textos a serem usados nas aulas.

Em uma dessas discussões, o tema era como “dar LI para os pequeninos”. Embora os acadêmicos devam estagiar apenas nos terceiro e quarto ciclos (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, após a formação, podem vir a lecionar também na EI e séries iniciais, pois o município oferece LI para essas séries. Tal fato tem provocado ansiedade nos alunos de Letras e reflexão por parte

---

<sup>37</sup> Todos os nomes dos participantes da pesquisa e das escolas são fictícios.

<sup>38</sup> Compreende-se como texto multivoz um texto em que não aparece apenas a voz da pesquisadora, bem como, e, principalmente, a dos participantes do estudo, transcritas na íntegra e/ou interpretadas pela autora.

dos professores, já que o tema “como ensinar LE para crianças” não faz parte da grade curricular durante o Curso de Letras.

Nessas discussões entre os professores, um dos tópicos referia-se a qual idade deve ser considerada “certa” para o início do ensino de LE. Questionávamos quanto aos caminhos a serem trilhados para uma formação profissional adequada e quais os conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas em sala, de forma que pudessem desencadear uma aprendizagem eficaz e apropriada.

Contudo, apesar de essas discussões serem importantes e “fervorosas”, elas não saíam da sala dos professores, quer dizer, não conseguíamos transformá-las em ações concretas no sentido de nos levar à formação de um grupo de estudo para colaborar no entendimento do problema com base em o que dizem os pesquisadores da área para então, após reflexão, tentar implementar ações. Eram apenas conversas de professores e desabafos de acadêmicos em período de estágio. Não obstante, idéias geradas nesses momentos me ajudaram a formular o tema para esta pesquisa e, posteriormente, a construir as perguntas de pesquisa.

## **2.2 Iniciando: entrada em campo e “reconhecimento etnográfico”**

Em meados de julho de 2004, após leituras acerca do fazer da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e tendo em mente perguntas de pesquisa ainda em “estado bruto” em torno dos motivos que teriam levado a Secretaria Municipal de Educação a implantar a LI nas séries iniciais e de que modo a comunidade escolar da rede pública reagia à “novidade”, dei início ao procedimento de “reconhecimento etnográfico” (*ethnographic reconnaissance*) de campo, como proposto por Wolcott (1999:207--214). Procedimento esse que, segundo o autor, todo pesquisador deveria empregar no início de qualquer estudo e ao longo dele.

Para Wolcott, o reconhecimento etnográfico consiste num exame preliminar geralmente seguido de uma investigação mais detalhada. Pode-se dizer que seja uma estratégia ou técnica de breve exploração a orientar o pesquisador, seja com base no senso comum, como também nos procedimentos de campo e esforços interpretativos direcionados à investigação. Conforme Wolcott (1999:208), o propósito dessa exploração preliminar “é localizar-se e então ser capaz de tomar

decisões sobre se deve prosseguir e como deve fazê-lo com uma investigação mais meticulosa”<sup>39</sup>. Segundo esse estudioso, ao realizar esforços de reconhecimento, o pesquisador assume o papel de um ser humano interessado e curioso que não deve ser confundido com o papel de turista ou de um pesquisador de opinião, nem também se deve tentar muito alcançar uma identidade especial como um cientista social ou pesquisador. A técnica do reconhecimento etnográfico permite ao etnógrafo se deixar guiar pela intuição e seu modo espontâneo de ver as coisas.

Nesse espírito, busquei, no início do estudo, reconhecer o campo, entabulando conversas com alguns professores das escolas públicas estaduais e municipais que me ajudassem a direcionar as idéias para a formatação final das perguntas de pesquisa. Nos primeiros momentos em campo, por não saber muito bem como agir na prática, baseei-me no senso comum e intuições como professora e aprendiz de pesquisadora.

Escolhi a cidade de Sinop para desenvolver este estudo, amparada, sobretudo, pelos critérios<sup>40</sup> para seleção do campo de pesquisa descritos por Spradley (1980). O fenômeno da inclusão de LI nas séries iniciais como uma situação social singular chamou-me a atenção desde o momento da implantação, em 2002, afinal há 14 anos resido na cidade, onde sou professora desde minha chegada, e tenho contato direto com os acontecimentos da área educacional.

Justamente por residir e ser professora no local há muito tempo, acreditei que o acesso aos contextos e participantes aconteceria mais facilmente, embora minha entrada como pesquisadora nas escolas caracterizou-se por uma *limited-entry*, nas palavras de Spradley, quer dizer, só ocorreu após permissão da Secretaria Municipal de Educação. Todavia, atentei para as recomendações de Agar (1996) e Wolcott (1999) de que o reconhecimento exploratório de um lugar familiar – o contexto escolar, neste caso – deve ser feito por meio de um “distanciamento”, para que a compreensão possa surgir a partir de uma visão êmica. Talvez o fato de ser pesquisadora iniciante me permitiu silenciar o papel de professora e tenha me levado à condição de aprendiz.

---

<sup>39</sup> No original: “is to get one’s bearings and thus be able to make a better-informed decision as to whether or how to proceed with more thorough investigation” (Wolcott, 1999:208).

<sup>40</sup> Spradley (1980:45-52) define a simplicidade (situação social singular), acessibilidade, inatratividade, permissibilidade, atividades recorrentes e participação como critérios importantes para a seleção do campo de pesquisa.

Assim, todo o trabalho de campo por mim desenvolvido a partir daquele momento foi norteado pela premissa de que eu estaria lá para apre(e)nder e compreender como os indivíduos produziam sentidos em seus contextos. Atentei, pois, para as primeiras impressões. Listei possíveis escolas, participantes e tópicos que poderiam ser explorados. Essa prática permitiu que o trabalho fosse tomando forma ao longo de um “processo de afunilamento”, conforme definido por Erickson (1986, 1999) e Agar (1996)<sup>41</sup>. Quer dizer, a cada nova conversa, a cada novo dado, moldavam-se e reestruturavam-se as idéias iniciais, que tinham por base o contexto educacional amplo, para outras que pudessem contemplar as especificidades dos eventos envolvidos no ensino e aprendizagem de LI.

Passei, então, a selecionar alguns professores de LI e diretores de escolas do município. Primeiramente, conversei pessoalmente ou por telefone com possíveis participantes, arrolados porque já os conhecia ou por trabalharem em escolas conhecidas por mim.

A primeira participante a ser entrevistada foi Celina, a diretora da Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”, escola escolhida por localizar-se na periferia, contudo, não muito afastada do centro. Nessa escola também entrevistei a professora Pâmela, formada em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Pâmela leciona para as segundas séries nessa escola e para o 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual. Selecionei a professora Pâmela, por atuar com séries iniciais e Celina, por ser a diretora da escola onde Pâmela trabalha, acreditando que poderia confrontar as diferentes visões dentro de um mesmo contexto educacional.

Como a LI não é oferecida nas escolas estaduais, julguei pertinente ouvir professores e diretores da rede e entrevistei a diretora Edna de uma escola estadual localizada no centro da cidade. Escolhi essa diretora porque queria obter informações do motivo de não haver LI nas séries iniciais na rede estadual e se é ou não desejo da escola essa inclusão. Também entrevistei a professora Elvira de uma escola estadual de periferia, com formação em Letras. No momento da pesquisa, Elvira, lecionava para alunos da 5ª série em diante. Por não atuar com séries

---

<sup>41</sup> Para Agar (1996:184), por exemplo, este talvez seja o melhor modelo para o trabalho de campo, pois “você começa amplo, aberto a qualquer coisa que você possa aprender, mas, dentro dos limites amplos, você começa a se mover entre aprender e checar o que você aprendeu”.

iniciais, a professora Elvira não foi selecionada para a observação participante. Dela constam apenas os dados obtidos por meio dessa entrevista.

### **2.3 Início oficial da pesquisa**

Depois das entrevistas com as quatro participantes acima mencionadas, que defenderam o ensino de LI para a pré-escola e séries iniciais e revelaram incertezas quanto aos conteúdos e metodologias, percebi que o tema merecia aprofundamento. Em março de 2005, após encaminhar um ofício à Secretaria Municipal de Educação de Sinop, solicitando documentos relacionados à implantação do ensino de línguas no município e receber parecer favorável, pude “oficialmente” começar a pesquisa.

Reiniciei os contatos por meio de conversas informais com as quatro participantes que já havia selecionado anteriormente. Consultei-as e, após concordarem em colaborar, foram arroladas para compor o *corpus* de participantes da pesquisa, juntamente com novos participantes a serem selecionados.

Primeiramente, agendei observação com a professora Pâmela. Todavia, ao perceber que ela só trabalhava com segundas séries, optei por selecionar também uma outra professora que trabalhasse com séries diferentes, já que poderia observar o trabalho desenvolvido ao longo das séries. Dessa forma, além da professora Pâmela, resolvi escolher mais uma professora formada em Letras (Inglês). A professora Sirlei, colega de trabalho de Pâmela na Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”, mostrou-se interessada em contribuir. Ela trabalhava com alunos de pré-escola a segundas séries. O interesse pela participação da professora Sirlei aumentou quando observei que além da formação em Letras, ela também possui formação em Pedagogia. Como no quadro de professores cedido pela Secretaria Municipal de Educação não constava nenhum pedagogo atuando com LI, e sabedora do conflito referente à formação, julguei necessária sua participação, acreditando que seria uma informante importante para a compreensão do papel do professor e sua formação no ensino e aprendizagem. Sirlei passou a ser a segunda participante a compor o quadro de informantes formado por professores.

Percebendo não haver representantes que atuassem nas 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries e que a seleção de apenas uma escola poderia não fornecer dados suficientes, caso um dos participantes desistisse, selecionei a Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo” por localizar-se em um bairro populoso e afastado, cuja população é, essencialmente, assalariada e de baixa renda. Após explicar a Maria, diretora dessa escola municipal, o objetivo do meu estudo<sup>42</sup>, ela prontamente se ofereceu para contribuir com a pesquisa. Passou a ser, juntamente com Celina e Edna, a terceira e última diretora a compor o quadro administrativo de informantes. Em seguida, por indicação de Maria, entrei em contato com uma dos três professores de LI da escola, a professora Solange, que trabalha com terceiras e quarta séries, e tem formação em Letras, mas com habilitação em Língua Espanhola. Escolhi Solange acreditando que a situação dela não é única, mas representativa.

Acreditei, assim, poder obter dados referentes ao que acontece em sala de aula durante a EI e séries iniciais, ou seja, desde a pré-escola até a 4<sup>a</sup> série, bem como obter visões de professores com histórias diferentes de formação. Após a confirmação da participação das professoras Pâmela, Sirlei e Solange, completei o quadro para a observação participante nas séries iniciais, descartando a observação das aulas da professora Elvira por não atuar nas séries iniciais.

Embora, os contatos tenham se estendido a várias escolas, tanto municipais quanto estaduais, focalizei o trabalho em apenas duas escolas municipais, responsáveis pelo ensino de EI e de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, uma vez que, na etnografia, o que interessa é o particular, o específico e o contexto no seu todo.

Durante a seleção das escolas e professoras, fui informada de que o tão aguardado Curso de Capacitação Continuada para os Docentes da Rede Municipal seria realizado, nos meses de março e abril de 2005, em duas etapas de 40 horas cada (1<sup>a</sup> etapa de 14 a 18 de março e 2<sup>a</sup> etapa de 04 a 08 de abril de 2005), nos períodos matutino e vespertino, totalizando 80 horas de curso.

Conforme Borg & Gall (1989) e Agar (1996), na pesquisa qualitativa, deve-se ficar atento a todos os eventos que ocorrem durante o processo de sua construção. Assim, como as professoras selecionadas para a pesquisa estariam assistindo ao

---

<sup>42</sup> Todos os participantes da pesquisa foram informados de que o objetivo da pesquisa era uma tentativa de compreensão do fenômeno da inclusão da LI na Educação Infantil e séries iniciais.

curso, decidi incluir Cristina, a professora ministrante do curso, no rol de professores participantes.

A seleção de mais de uma professora foi bastante proveitosa, tendo em vista o caráter epistemológico e metodológico característico da pesquisa qualitativa, ou seja, a comparação, o cruzamento e intercruzamento de dados permitem observar o fenômeno investigado sob várias perspectivas assegurando os aspectos contextuais e holísticos.

### **2.3.1 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são representantes de diferentes “domínios culturais” (Spradley, 1980, p.88). De acordo com Spradley, entende-se domínio cultural como uma categoria de significado que inclui outras menores. Spradley explica que o termo “testemunha”, por exemplo, é uma categoria cultural, uma unidade básica de sentido cultural no contexto de grande júri. Uma vez que a pessoa é definida como “testemunha” diante do jurado, não pode mais ser vista apenas como pessoa.

Por esse conceito, os participantes da pesquisa, professores, diretores, pais e alunos, representam uma função dentro de um domínio cultural mais abrangente, no caso de nosso estudo, a escola, que por sua vez se constitui de outras unidades menores, como: eventos de sala de aula, reuniões de pais, reunião de professores, reunião de diretores etc.

Ao selecionar participantes de diferentes domínios culturais, buscava apreender diferentes pontos de vista acerca do fenômeno em estudo: a inclusão de LI nas séries iniciais e seus conseqüentes desdobramentos. A idéia não era obter um acúmulo de visões nem confrontá-las, mas apreender uma visão multifacetada e holística do fenômeno. Na pesquisa qualitativa, busca-se compreender o todo e não partes isoladas. Os dados nos interessam não para serem quantificados, mas para serem analisados e interpretados vis-à-vis com o contexto em que ocorrem.

Aos dezoito participantes descritos aqui, que contribuíram para esta pesquisa de modo direto, juntam-se outros participantes secundários que durante o processo da pesquisa participaram de conversas informais com a pesquisadora.

### **2.3.1.1 Perfil das professoras participantes**

A professora Pâmela (32 anos), leciona na Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”. Formou-se em Letras (Português/Inglês) em 1997, apesar de já ser professora desde 1991. Trabalhou praticamente em todas as séries e, na ocasião da pesquisa, ensinava LI, Artes e Educação Física para alunos de 2ª série do Ensino Fundamental (desde 2002). Também ensinava LI para o 1º ano do Ensino Médio numa escola estadual. Fez especialização em Gramática da Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil e é efetiva na rede municipal de ensino. Embora gostasse de LI, sua ligação com a língua foi circunstancial. Foi um “acontecimento em sua vida” pelo fato de ter escolhido fazer Letras. No começo do curso sentia “aversão” por LI. Professores anteriores a desencorajaram. No entanto, novos professores repararam o erro de outros, incentivando-a por meio de atividades diferentes, despertando-lhe o interesse para ensinar crianças. Sua filosofia de trabalho pauta-se, conforme suas próprias palavras, “no prazer que o Inglês pode dar”. Pâmela defende o ensino de LI, alegando ser uma língua necessária. Não obstante, lamenta que, se nas escolas públicas em geral, o ensino de LI não recebe a devida atenção, na universidade a orientação teórico-metodológica não prepara futuros professores para a realidade das escolas públicas.

A professora Sirlei (41 anos) também leciona na Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”. Formou-se em Pedagogia em 1994 e Letras (Português/Inglês) em 1998 e fez especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Trabalhou como alfabetizadora, por muitos anos, desde 1985, até que se interessou por fazer a faculdade de Letras, movida pelo desejo de vencer o medo pelo inglês, até então considerado “um bichão”, “um monstro”, devido à dificuldade com a pronúncia. Em meio a “dores de cabeça e barriga” no decorrer do Estágio Supervisionado, concluiu o curso. Após passar em concurso na rede municipal, assumiu as aulas de LI de pré-escola, 1ª e 2ª séries no ano passado, em substituição à professora titular. Sente-se “estar professora de Inglês” porque se considera ainda em estado de aprendizagem. Além de LI, ensina Artes e optou por trabalhar as duas disciplinas

juntas, aproveitando para desenvolver a oralidade ao mesmo tempo em que desenvolve atividades de recortes, colagens, dobraduras e pinturas. É bastante ativa e participa de todas as atividades da escola, assumindo a responsabilidade de decoração do espaço. Preocupada com o bem-estar de seus alunos, conversa muito com eles, não somente sobre a matéria, mas sobre assuntos do dia-a-dia, especialmente sobre a violência e o futuro. Acha que as aulas de LI não são valorizadas pelos demais segmentos da escola, pois recebeu críticas de colegas que acham o ensino de LI “tempo perdido”.

A professora Solange (32 anos) leciona na Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo”. Formou-se em Letras (Português/Espanhol) em 2001, e, na ocasião da pesquisa, estava fazendo especialização em Didática do Ensino Superior. Nessa escola, ministra aulas para 3ª e 4ª séries. É uma dessas professoras que, por motivos não dependentes de sua vontade, acabou dando aulas de LI. Conforme contou, no início de 2004, atuava em uma escola privada ensinando Língua Portuguesa. Após passar num concurso da rede municipal de ensino, viu-se num dilema: deixar suas aulas na instituição que trabalhava e não lhe oferecia estabilidade, ou assumir o cargo de professora de Língua Portuguesa, de 40 horas, porém ocupando o lugar como professora de LI e Artes. Depois de muita relutância pela falta de habilitação em LI, levando em consideração as dificuldades apresentadas pela vida, resolveu aceitar a posição oferecida. Desde então, passou a estudar LI para ministrar suas aulas, até que seus superiores a redirecionem para sua área de atuação correspondente à formação. “Quero fazer o que realmente me dá prazer”, diz ela, sentindo-se frustrada por não poder desenvolver satisfatoriamente o trabalho, devido à insegurança de trabalhar com conceitos que não domina totalmente. Com uma filha, na ocasião da pesquisa, Solange estava esperando outro bebê.

A professora Cristina (26 anos) é formada em Turismo e Hotelaria. No momento em que a pesquisa acontecia, cursava duas especializações: Didática do Ensino Superior e Eco-Turismo. Estuda LI em uma escola de curso livre de idiomas, onde também é professora há 14 anos. Já esteve nos Estados Unidos por duas vezes, chegando a permanecer lá por quatro meses. Trabalha, também, em uma faculdade particular e nunca lecionou em escola pública. Devido ao alto nível de

proficiência em LI, foi convidada pelo Secretário Municipal de Educação para ministrar o Curso de Capacitação Continuada para os Docentes da Rede Municipal.

A professora Elvira (47 anos) leciona em uma escola estadual e em uma escola de idiomas desde 2002. Formou-se em Letras (Português/Inglês) em 2001 e, na ocasião da pesquisa, estava fazendo especialização em Metodologia do Ensino de LI. De 1990 a 2002 lecionou História da Arte, Arte e Educação, Educação Artística e Geometria. Estudou LI em uma escola livre de idiomas e é efetiva na rede estadual de ensino, atuando a partir da 5ª série e Ensino Médio. Desde pequena Elvira se interessa pela aprendizagem de LI, especialmente por meio de músicas. Fã de Elton John, quando adolescente, trancava-se em seu quarto e ficava ouvindo músicas e traduzindo as letras com o auxílio de “um dicionário de inglês técnico, preto, enorme, maior que a cabeça”. Já na idade adulta a vida lhe proporcionou várias oportunidades de viagens ao exterior e contato com estrangeiros. “Hoje em dia”, diz Elvira, “sou viciada pelo estudo de línguas”.

### **2.3.1.2 Diretoras**

Além das professoras, três diretoras de escolas são participantes desta pesquisa. Duas delas, Celina e Maria, são da rede municipal. A terceira é da rede estadual.

Celina, diretora da Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”, é formada em Pedagogia, e especialista em Planejamento Educacional. Trabalha na área de educação (supervisão e direção) há 20 anos e nunca atuou como professora.

Maria, diretora da Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo”, também é formada em Pedagogia e fez especialização em Educação Ambiental. Na ocasião da pesquisa, fazia Gestão Escolar e Psicopedagogia. Atua na área de educação há 20 anos (15 na rede estadual) como professora de pré-escola, 3ª e 4ª séries e supervisora. Após ter deixado a rede estadual mediante concurso na rede municipal, assumiu o cargo de diretora e, na ocasião da pesquisa, cumpria estágio probatório.

Edna é diretora de escola da rede estadual, onde há ensino de 1ª a 4ª séries, mas não é oferecido ensino de LI. Formada em Pedagogia, fez especialização em

Psicopedagogia. Está no cargo por meio de eleição direta desde 2001. Anteriormente atuava como professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e lecionava História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

### **2.3.1.3 Pais**

Decidi escolher pais de alunos que estudavam nas escolas municipais selecionadas para a observação participante. Após as primeiras aulas observadas, reconheci alguns alunos cujos pais faziam parte dos grupos sociais de que participo no cotidiano. Contatei-os, atentando para uma seleção que fornecesse uma amostra diversificada quanto ao gênero e formação escolar. Também atentei para o fato de seus filhos se encaixarem no perfil que procurava, quer dizer, estudavam em diferentes séries. Por fim, um pai e uma mãe de cada escola foram arrolados.

Seu Guilherme (34 anos), pai dos alunos Rodrigo e Erasmo, tem formação de Ensino Médio e Missiologia. Junto com a esposa (também com formação de Ensino Médio) e filhos vive com uma renda mensal média de três salários mínimos, em casa cedida pela Igreja pela qual trabalham como missionários. Por terem vivido cerca de dez anos no Japão, onde trabalhavam doze horas diárias em uma indústria, conhecerem outra língua além da língua materna. “Em casa mantemos contato com a LI por meio da Internet e filmes que assistimos no DVD”, confirma senhor Guilherme.

Rose é mãe de Camila. Tem 27 anos, segundo grau completo e trabalha como doméstica. A família tem uma renda mensal média de cinco salários mínimos e é composta por três membros (pai, mãe e filha). O pai terminou o Ensino Médio. Moram em casa própria num bairro de periferia próximo à escola “Paz em Todo Lugar”, onde as professoras Pâmela e Sirlei lecionam e Camila estuda. Os pais participam ativamente da educação da filha, ajudando-a nas tarefas e freqüentando as reuniões na escola, quando convidados. Julgam necessário o ensino de LI, embora não o utilizem na vida diária, conforme declararam.

Raquel é mãe de um aluno de 3<sup>a</sup> série da Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo” e de Taís. Ambos estudam LI. Raquel (36 anos) estudou até a quarta série. Trabalhava, na ocasião da pesquisa, em um supermercado.

Tinha por hábito acompanhar a educação dos filhos. Como manifesta: “sempre que possível, na hora do almoço e nos finais de semana, principalmente do filho menor, pois já não consigo auxiliar a Taís que está na oitava série porque não entendo o conteúdo para auxiliá-la”. O pai (41 anos) só cursou a primeira série. É operador de máquinas e não acompanha a educação dos filhos porque fica de quinze a trinta dias trabalhando no mato, alheio a tudo o que acontece no lar. Os pais desconhecem se os filhos estudam LI na escola e julgam desnecessário esse ensino porque acreditam que não vão “aproveitar dessa língua em lugar algum”. Na casa própria, localizada no mesmo bairro da escola, a família vive com uma renda familiar média de quatro salários mínimos.

Seu Ivo (42 anos), pai de Roberto e Gustavo, estudou até a 8ª série. Nunca estudou LI. Na ocasião da pesquisa, trabalhava como motorista de caminhão. A família, composta por quatro membros, vive com renda mensal média de quatro salários mínimos. “Sabemos da existência do Inglês no currículo de nossos filhos e somos a favor de seu ensino”, afirmou satisfeito seu Ivo.

#### **2.3.1.4 Alunos**

Os alunos escolhidos são filhos dos pais acima descritos. Optei por selecioná-los desta forma, na tentativa de averiguar como a visão dos pais influencia e é influenciada pela dos filhos e vice-versa, bem como ambas são influenciadas pela comunidade escolar em que estão inseridos e sociedade como um todo.

Rodrigo (10 anos), aluno de 4ª série da Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo”, estuda LI desde o início do ano. Seu irmão Erasmo (15 anos), aluno do 2º ano do Ensino Médio de Escola Estadual, estuda LI desde a 6ª série. Ambos são filhos do senhor Guilherme e acham necessário o estudo de LI para poder interagir com outros povos, lembrando-se do período em que estiveram morando no Japão e utilizaram as línguas Japonesa e Inglesa para se comunicarem no cotidiano.

Camila (8 anos), “menina cantora” dona de uma belíssima voz, é estudante de 2ª série da Escola Municipal “Paz em Todo o Lugar”. Ela participa das aulas de

LI desde a pré-escola. Filha da mamãe Rose, costuma cantar nos cultos realizados na sua igreja. Embora já tenha cantado hinos com palavras em LI, com seu jeitinho extrovertido, surpreendeu-me respondendo “não”, enfaticamente, quando perguntei se via coisas escritas em inglês.

Taís (15 anos), filha de Raquel, estuda na 8ª série em escola estadual e estuda LI desde a 5ª série. “Meu sonho”, diz ela, “é aprender a LI para falar diariamente, assim, falar mesmo!”

Roberto (10 anos), aluno da 4ª série da Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”, estuda LI desde a 1ª série. Seu irmão Gustavo (12 anos) estudante da 6ª série de escola estadual estuda LI desde a 4ª série, em meio à demonstração do “caprichado” material escolar, confessou o desejo de ser professor de LI quando crescer e afirmou que “se retirarem o Inglês eu mudo de escola!”

De forma geral, os meninos disseram gostar da LI e acham que é uma língua muito importante e que gostariam de aprender a falá-la. As meninas também gostam das aulas, porém, acham que, por enquanto, elas não ajudam em nada.

Abaixo seguem quatro quadros demonstrativos do perfil dos participantes da pesquisa:

Professora	Idade	Formação, Ano Especialização	Atua na educação	Escola	Séries	Métodos de coleta
------------	-------	------------------------------	------------------	--------	--------	-------------------

Pâmela	32	Letras (LP/LI) 1997 Gramática da Língua Portuguesa e Literatura Infanto- Juvenil	1991	Escola Municipal “Paz em Todo Lugar” e Escola Estadual	2ª série e 1º ano do Ensino Médio	Entrevista, observação participante e conversas informais.
Sirlei	41	Pedagogia 1994 Letras (LP/LI) 1998 Literatura Infanto- Juvenil	1985	Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”	Pré-escola a 2ª séries	
Solange	32	Letras (LP/LE) 2001 Didática do Ensino Superior (em curso)	2004	Escola Municipal “Lendo e Interpretand o Mundo”	3ª e 4ª séries	
Cristina	26	Turismo e Hotelaria Didática do Ensino Superior e Eco- Turismo (em curso)	1991	Escola de Idiomas e Faculdade Particular	Crianças, jovens e adultos	
Elvira	47	Letras (LP/LI) 2001 Metodologia do Ensino de LI (em curso)	1990	Escola Estadual e Escola de Idiomas;	5ª a 8ª séries, Ensino Médio; jovens e adultos	Entrevista

Quadro 2: Resumo do perfil das professoras

Diretor a	Formaçã o	Especialização	Escola	Atuação anterior
Celina	Pedagogia	Planejamento Educativo	Escola Municipal “Paz em todo Lugar”	Supervisão
Maria		Educação Ambiental Gestão Escolar e Psicopedagogia (em curso)	Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo”	Pré-escola, 3ª e 4ª séries e supervisão
Edna		Psicopedagogia	Escola Estadual	1ª a 4ª séries e história para 5ª a 8ª séries

Quadro 3: Resumo do perfil das diretoras

Nome	Idade	Formação	Estudou LI	Nº de membros da família	Renda mensal	Profissão	Filhos
------	-------	----------	---------------	--------------------------------	-----------------	-----------	--------

Guilherme	34	Ensino Médio e Missiologia	Sim	4	3 salários mínimos	Missionário	Rodrigo e Erasmo
Rose	27	Ensino Médio	Sim	3	5 salários mínimos	Doméstica	Camila
Raquel	36	4ª série	Não	4	4 salários mínimos	Confeiteira	Taís
Ivo	42	8ª série	Não	4	4 salários mínimos	Motorista	Gustavo e Roberto

Quadro 4: Resumo do perfil dos pais

Alunos	Idade	Escola	Série	Estuda LI desde	Pais
Rodrigo	10	Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo”	4ª série do Ensino Fundamental	Início de 2005	Guilherme
Erasmo	15	Escola Estadual	2º ano do Ensino Médio	6ª série	Guilherme
Camila	8	Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”	2ª série do Ensino Fundamental	Pré-escola	Rose
Taís	15	Escola Estadual	8ª série do Ensino Fundamental	5ª série	Raquel
Roberto	10	Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”	4ª série do Ensino Fundamental	1ª série	Ivo
Gustavo	12	Escola Estadual	6ª série do Ensino Fundamental	4ª série	Ivo

Quadro 5: Resumo do perfil dos alunos

### 2.3.2 Cidade de Sinop

Dois colonizadores adquiriram há décadas atrás uma enorme extensão de terra denominada Gleba Celeste, no Estado do Mato Grosso. Em busca de melhores condições de vida, incentivados pelo governo militar para o povoamento da região amazônica, desde meados dos anos 70, centenas de famílias, especialmente do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná migraram para essa região de mata pura e iniciaram várias vilas que futuramente se transformariam em cidades. Dentre essas vilas, destacou-se Sinop<sup>43</sup> – localizada a 500 km ao norte de

<sup>43</sup> Sinop: sigla da imobiliária – Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná – responsável pela colonização da área.

Cuiabá, a capital do Mato Grosso. Sinop foi uma cidade planejada, fundada em 14 de setembro de 1974. Cidade de ruas e praças amplas, desenvolvimento contínuo, não perdeu a expressão “cidade promissora” a ela atribuída. Também até hoje continua sendo a “cidade dos sonhos” para muitos, quer seja desempregados em busca de emprego, quer seja grandes empresários em busca de expansão. Atualmente, ela já representa a quarta economia do Estado de Mato Grosso e o quinto município em população (aproximadamente, 94.724 habitantes<sup>44\*</sup>).

Se no início da colonização, o extrativismo vegetal e a indústria madeireira eram a principal atividade econômica, hoje, destacam-se também a agricultura (soja, arroz e milho), a pecuária, a indústria, o comércio e a prestação de serviço. Os dois primeiros são, em sua maioria, produzidos para exportação, tornando o contato com estrangeiros bastante freqüente, por meio de comunicação oral (via telefonemas ou pessoalmente) ou por escrita (via *e-mails* e cartas). Uma das revistas<sup>45</sup> que apresenta as realizações do município, por exemplo, é publicada nas línguas portuguesa e inglesa.

Além disso, sua expansão econômica (especificamente a questão da exportação), populacional e educacional em vinte anos a torna uma cidade representativa no contexto estadual e, em algumas áreas, até mesmo em âmbito federal. Conhecida pelo *slogan* político “Terra de Toda Gente”, tem recebido, no processo migratório acelerado, pessoas de todas as regiões do país, que vêm em busca do efervescente desejo de “realizar coisas” no âmbito de saúde, lazer e educação.

### **2.3.2.1 Contexto educacional de Sinop**

No que diz respeito à educação, notoriamente, Sinop é hoje um pólo educacional, com três Universidades (uma estadual – UNEMAT –, uma federal – UFMT – e uma particular – UNIC) e quatro Faculdades que contribuem para a vinda de centenas de estudantes de outros municípios e até mesmo de outros estados. Atualmente, 11 Escolas Estaduais, 16 Escolas Municipais e 14 Escolas Particulares

---

<sup>44</sup> Fonte: IBGE (21/03/2005)

\* Dados oficiais da Secretaria de Turismo estimam uma população de cerca de 115.000 habitantes em 2005.

<sup>45</sup> Revista *Potencial Sinop*, Sinop, MT: Comnorte Publicidade, 2002.

oferecem o ensino desde a Educação Infantil (3 a 6 anos) até o Ensino Médio, atendendo cerca de 32.000<sup>46\*</sup> alunos. Cerca de 800 docentes atuam nestas escolas e a LE oferecida é a inglesa. A cidade conta também com 5 escolas particulares que oferecem curso livre de idiomas. Dentre os docentes acima citados, 33 possuem Licenciatura em Letras e atuam na área de LI na EI, e séries iniciais nas escolas municipais. As figuras 3 e 4 abaixo mostram a formação desses professores.

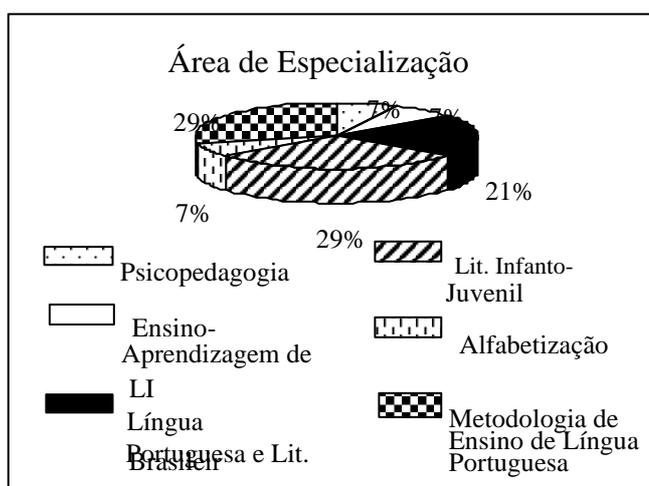
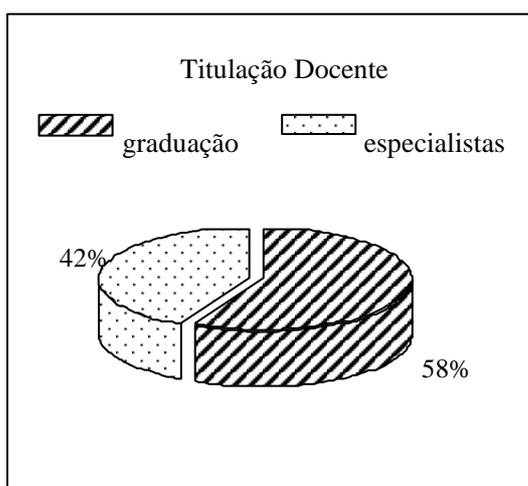


Figura 4 – Distribuição dos sujeitos estudados, por formação.

Figura 5 – Distribuição dos sujeitos estudados, por área de formação.

(FONTE: Secretaria Municipal de Educação, Sinop - MT, 09/03/05)

### 2.3.2.2 Perfil das escolas selecionadas para esta pesquisa

A Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”, criada pelo Decreto Municipal nº 202/92 de 20/04/92, atende cerca de 900 alunos, com funcionamento em três períodos: Educação Infantil (5/6 anos, também chamada de pré-escola) à 4ª série no matutino e vespertino e EJA (Educação para Jovens e Adultos) no noturno. Nela trabalham 68 funcionários (1 diretora, 1 secretária, 3 supervisoras, 2 orientadoras, 1 auxiliar administrativo, 41 professores, 2 inspetores de alunos, 6 merendeiras, 1 vigia e 10 zeladoras).

Verifiquei que a direção deve ser exercida por um professor com habilitação em licenciatura plena em Pedagogia com pós-graduação em Gestão Escolar,

<sup>46</sup> Fonte: Assessoria Pedagógica de Sinop (09/03/2005).

\* Em 2004, segundo o IBGE o número de alunos era de 27.786.

Supervisão Escolar, Planejamento Escolar ou Administração Escolar. A eleição acontece em um ano ímpar, com mandato de dois anos, com direito à reeleição.

Os professores são, na maioria, formados em Pedagogia pela UNEMAT – Sinop e pelo menos a metade deles possui curso de especialização. Desses professores, quatro atuam com LI, são formados em Letras pela UNEMAT – Sinop. Duas delas, Pâmela e Sirlei, fazem parte da pesquisa.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) da Escola Municipal “Paz em Todo Lugar”, a clientela discente é de classe baixa, e os pais trabalham fora, geralmente o dia todo. Percebi, por meio de entrevistas e conversas com os pais, que esse fato dificulta o acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e envolvimento com a escola. Outros problemas relatados no PDE são: alunos sem alimentação adequada fora do ambiente escolar, com defasagem série-idade, repetentes, indisciplinados e sem hábito para leitura. As dependências da escola também não oferecem condições satisfatórias no que diz respeito à ventilação nas salas, quadros, banheiros, determinados materiais, enfim, carências comuns às escolas públicas.

Dentre os aspectos positivos, os pais e os participantes da comunidade escolar destacaram a localização da instituição junto à comunidade, alimentação adequada, equipe técnico-administrativa definida (funcionários efetivos), atendimento diferenciado aos alunos com dificuldade de aprendizagem e interesse em desempenhar um bom trabalho. Os objetivos da escola descritos na Proposta Pedagógica e no PDE e buscado por todos consistem em (a) priorizar a qualidade de ensino do educando, possibilitando seu desenvolvimento, tornando-o conhecedor de seus direitos e deveres e participativo na comunidade em que vive; e (b) garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, fazendo que esse seja capaz de agir na transformação da sociedade.

A Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo” foi criada pelos Decretos Municipais nº 295/03 (Ensino Fundamental) e nº 235/08 (Educação Infantil), em 08/02/98, e atende cerca de 1000 alunos, com funcionamento em três períodos: pré-escola à 4ª séries no matutino e vespertino e EJA (Educação para Jovens e Adultos) no noturno. Seu quadro de lotação emprega 63 funcionários (1 diretora, 1 secretária, 3 supervisoras, 2 orientadoras, 1 auxiliar administrativo, 36 professores, 2 inspetores de alunos, 6 merendeiras, 1 vigia e 10 zeladoras).

Como na outra escola, os professores desta também são, na maioria, pedagogos. Três deles atuam com LI e são formados em Letras, dois têm especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, e uma, a professora Solange, tem formação em Letras, porém habilitação em Língua Espanhola.

Nas palavras de uma das coordenadoras, “a escola recebe alunos provenientes de quatro bairros principais ao redor de sua localização, que vêm à escola, geralmente, a pé ou de bicicleta”. No PDE da escola pude ler que os problemas dos alunos dizem respeito à indisciplina, falta de limites, dificuldades de aprendizagem e falta de consciência sobre a importância da leitura. As possíveis causas, descritas ainda no PDE, dizem respeito às famílias desestruturadas, falta de moradia fixa, aparente desinteresse da família e troca constante de professores.

Para superar os problemas, a instituição promove projetos extra-classe (informática, pintura, crochê, dança), usa a biblioteca para desenvolvimento de projetos envolvendo leitura e oferece atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

As salas da escola acolhem de 25 a 40 alunos. São abafadas porque suas janelas são pequenas – por causa do alto índice de roubos dos móveis, especialmente as carteiras que têm os ferros vendidos –, dificultando a ventilação e proporcionando certo desconforto aos professores e alunos.

A visão da escola descrita no Projeto Pedagógico é a de desenvolver um trabalho de maneira eficaz, segura e responsável, respeitando os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem discente.

## ***2.4 Natureza qualitativa da pesquisa***

Foi considerando as orientações de Spradley (1980:15) de que as instituições têm seus próprios sistemas culturais e que até mesmo dentro de uma mesma instituição as pessoas vêem as coisas de modos diferentes, que tentei compreender o fenômeno da inclusão de LI nas séries iniciais da escola pública. Nela, interessou-

me investigar as crenças e as práticas de seus participantes, observando suas ações no contexto educacional de ensino de línguas. Assim o fiz, como objeto de pesquisa social interpretativa, associado ao contexto histórico, social e cultural.

Busquei lançar um olhar holístico na cultura do grupo pesquisado, explorando o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto, entrelaçando suas várias vozes, numa perspectiva etnográfica ao modo de pesquisadores de tradição qualitativa (Borg & Gall, 1989; Spradley, 1980; Agar, 1996; Denzin e Lincoln, 1998).

Etnografia, segundo Spradley (1980:3), é *o trabalho de descrição de uma cultura*<sup>47</sup> e, para Agar (1996:121), *o processo mais geral de entendimento de outro grupo humano*<sup>48</sup>, por ter como propósito descobrir a visão êmica, existencial, política, emocional, ou seja, as interpretações culturais que são usadas por membros de um grupo para conceituar e codificar conhecimento e para guiar sua conduta. Nela, sempre aprendemos algo novo e procuramos saber como isto se conecta com outros aspectos da situação em que acontece.

Concordando com Denzin & Lincoln (1998:324) de que a etnografia é uma descrição densa, uma representação escrita da cultura, uma transformação de eventos sociais em inscrições, este trabalho é uma descrição de minha leitura sobre o processo educativo relacionado ao ensino de LI. Na figura de pesquisadora qualitativa, vejo-me, conforme Agar (1996) e Denzin & Lincoln descrevem, uma *bricoleur*, juntando conjunto de pedaços de representações que se encaixam nas especificidades de uma situação sociocultural complexa, numa construção interpretativa emergente que muda e incorpora novas formas à medida que instrumentos, métodos e técnicas diferentes são adicionados.

Contudo, por não cumprir certos requisitos específicos da etnografia, como por exemplo, longa permanência do pesquisador em campo e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados, classifico este trabalho, conforme André (2002:28) assim o faz, como um estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Nele, procurei seguir, embora não na íntegra, a seqüência de passos

---

<sup>47</sup> No original: ethnography is the work of describing a culture. Para Spradley, o objetivo da etnografia é descobrir os padrões culturais que as pessoas estão usando para organizar seus comportamentos, produzir e usar objetos, organizar espaço e fazer sentido de suas experiências... para entender a espécie humana mas também para servir às necessidades da humanidade (Spradley, 1980:130 e 19).

<sup>48</sup> No original: ethnography is the more general process of understanding another human group (Agar, 1996).

que Spradley (1980) sugere para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, usando procedimentos qualitativos, principalmente a observação participante e entrevistas. Os doze passos por ele sugeridos são: localização de uma situação social; observação participante; registros de campo; observações descritivas; análises de domínios; observação focal; análise taxonômica; temas culturais; observações seletivas; análise parcial; inventário cultural e escritura de etnografia.

Sabedora de que os indivíduos e suas práticas são subjetivos, fiquei atenta à inclusão do atípico, ou seja, estudei os dados indutivamente para, com base neles, construir a teoria. Como é comum neste tipo de pesquisa, explorei o conhecimento intuitivo, enfatizando os processos sociais e significados que os participantes atribuem às situações sociais.

## **2.5 Panorama da coleta de dados**

Fiz uso de vários instrumentos de pesquisa, como entrevistas, observação participante, conversas informais, análise de documentos e diário. No entanto, considero que as entrevistas produziram os dados primários e os outros instrumentos os dados secundários. Também entendo que os dados não foram coletados de forma linear, mas de forma interativa. Quer dizer, como pesquisadora, participei ativamente de todo processo de coleta, intercalando e reformulando os instrumentos de pesquisa de acordo com o surgimento das oportunidades para exploração de temas relevantes ao estudo.

A entrevista é um dos procedimentos utilizados pelo pesquisador qualitativo por proporcionar a troca interacional de diálogo num estilo relativamente informal e de estrutura flexível (Mason, 2002:62). Entendida como conversa a dois com propósitos definidos pelo pesquisador, a entrevista não é despreziosa ou neutra. Considerando o dito pelo entrevistado como uma versão daquilo que lhe foi solicitado informar, afasto a idéia de coleta de uma verdade absoluta. Concordando com Rocha (2004:166), acredito que o texto construído nas entrevistas passa a ser possível versão de realidade, cabendo a mim, pesquisadora, o papel de ressignificá-las. Em outras palavras, a entrevista não pode ser vista neste trabalho como mera ferramenta de coleta de dados, pois não está a serviço da captação de verdades,

mas sim do olhar do *Outro* em contraste com o da pesquisadora, descrito pela análise do discurso como princípio de alteridade<sup>49</sup>.

Seguindo as orientações de Bauer & Gaskell (2003:66) e Mason (2002) de que nenhuma entrevista pode ser completamente ausente de forma estrutural, as entrevistas foram informais, individuais, semi-abertas, organizadas a partir de um roteiro em forma de tópico-guia (Apêndice B), focalizando implícita ou explicitamente o tema em questão. O tópico-guia não impediu a exploração de outros aspectos que surgiram no decorrer da fala dos entrevistados e que pareciam relevantes ao estudo.

As 18 (dezoito) entrevistas, realizadas com todos os participantes, com duração variada de 10 a 90 minutos, somaram no total nove horas e dezoito minutos (9 h e 18 min). Elas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e codificadas para garantir o anonimato (Paiva, 2005:56)<sup>50</sup>. Em seguida à transcrição, encaminhei-as para que os participantes pudessem fazer uma leitura e alterar e/ou adicionar alguns dados e oferecer seu aval para a utilização neste trabalho mediante a assinatura de uma autorização. Esses procedimentos são descritos por Spradley (1980:25) como princípios éticos que o pesquisador deve observar, tendo em vista suas responsabilidades com o público e com a comunidade escolar.

Ao transcrever as entrevistas, anotava possíveis lacunas, dúvidas ou questões para serem discutidas em conversas posteriores. Enquanto os alunos, professores e diretores produziam respostas completas e as exemplificavam oferecendo detalhes, os pais, salvo uma exceção, limitavam-se a respostas curtas. Embora lhes pedisse que me dessem exemplos de situações concretas, não o faziam<sup>51</sup>.

Etnógrafos como Agar (1996), Wolcott (1990, 2001) e Spradley (1980) oferecem algumas técnicas de entrevistas de como organizar as perguntas e como lidar com os entrevistados. Para eles, o papel do pesquisador é o de perceber quando temas considerados importantes aparecem na discussão e desencadear,

<sup>49</sup> O princípio de alteridade define o ato de linguagem como um ato de troca entre dois parceiros (sujeito comunicante e sujeito interpretante) em uma relação interacional não-simétrica (produção e interpretação). (Charaudeau & Maingueneau, 2004:35)

<sup>50</sup> Para Paiva (2005), o importante, ainda do ponto de vista ético, é que o anonimato do participante seja garantido de forma a evitar que ele sofra qualquer consequência advinda dos resultados da pesquisa.

<sup>51</sup> Esse fato pode ser consequência de minha pouca experiência como pesquisadora e com realização de entrevistas na questão de formulação das próprias perguntas talvez não tão apropriadas ao “idioma dos interlocutores”, bem como na inadequação na formulação de *prompts* (perguntas buscando elaboração de respostas e especificações).

com apoio neles, novas perguntas, explorando assim seus domínios culturais. Os autores alertam, também, para o desenvolvimento de mais de uma entrevista com cada participante, já que na primeira os participantes podem não se sentir à vontade com a situação. Assim, o fato de a pesquisadora não ter sabido formular questões pertinentes ao domínio cultural de alguns participantes pode demonstrar uma limitação. A opção por apenas uma entrevista com eles demonstra outra razão que pode ter comprometido o resultado dessas entrevistas.

Acreditando que a participação direta do pesquisador no cenário da pesquisa provê informações ricas para complementar e/ou compreender o que é dito nas entrevistas, oportunidade em que os atores e situações são observados em sua manifestação natural, outro procedimento que adotei foi a observação participante. Por dois meses, totalizando 33 (trinta e três) horas de aulas e 16 (dezesesseis) horas de curso, acompanhei as quatro professoras participantes protagonistas desta pesquisa.

Amparada por etnógrafos experientes, optei pela observação participante porque é uma maneira adequada de coletar informações precisas em contexto natural (Borg & Gall, 1989:391). O pesquisador, por meio da observação participante, tem sempre um grau de interação com a situação estudada (André, 2002:28). Ademais, entrevistas e observações interagem mútua, simultânea ou seqüencialmente no decorrer da realização da etnografia (Agar, 1996:158).

De fato, nos dois meses e meio em que permaneci em campo, ouvi, perguntei, anotei, documentei, analisei e interpretei os dados de modo contínuo e interativo em três fases: descritiva, focal e seletiva. Por alguns momentos, mantive uma postura de *outsider*, apenas anotando tudo o que se passava a minha volta de maneira passiva, como uma espectadora. Em outros, como *insider*, participava, ora ativamente, ora moderadamente, nas atividades que iam sendo desenvolvidas (Spradley, 1980:53-62, 108).

Durante a observação, o registro em forma de anotações de campo, considerado por Agar (1996) como a parte central dos dados de pesquisa, foi feito cuidadosamente. Por meio das anotações, versões condensadas do que estava acontecendo, pretendia me certificar de aspectos importantes, além de anotar sugestões para coletas de informações futuras. Assim, fui registrando os conteúdos desenvolvidos em sala e no Curso de Capacitação (a professora Cristina também

forneceu a apostila de conteúdos usada no decorrer do curso: Anexo A), os métodos e técnicas utilizados, a reação dos alunos e professores, as condições do ambiente e outros aspectos que de uma maneira ou de outra me levaram a fazer anotações.

Além das entrevistas e da observação participante, muitos dados foram obtidos por meio de conversas, chamadas por Agar (1996) de “amostras casuais”, Essas conversas casuais aconteciam de maneira informal e, geralmente, periférica, ou seja, enquanto observava, fazia anotações ou apreciava documentos, aproveitava para conversar “despretensiosamente” com os participantes em seus domínios culturais.

A análise de documentos, outra técnica tradicionalmente associada à etnografia, também foi usada neste estudo, com o objetivo de contextualizar o fenômeno, conforme descrição de André (2002). Acreditei que dessa forma completaria as informações coletadas com outras fontes. Neste sentido, apreciei as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Pedagogia e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Também analisei os Planos de Curso das Escolas Municipais e as propostas curriculares de Educação Infantil e Básica.

Paralelamente, criei o hábito de redigir um diário pessoal com o objetivo de registrar o processo de pesquisa, anotando todas as atividades vivenciadas, equívocos, problemas, enfim, minhas reações e sentimentos referentes ao estudo. Estas anotações foram muito úteis para organizar as idéias e dados que já possuía e, ao mesmo tempo, detectar lacunas que careciam de maiores esclarecimentos. O Quadro 05 abaixo apresenta um resumo dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, as fontes contatadas, o período de coleta e os objetivos a serem alcançados com a seleção de cada instrumento. O Quadro 06 retrata os locais, dias, horários, professoras e séries observadas.

Instrumentos	Tipo de Dado	Período de Coleta	Objetivo
--------------	--------------	-------------------	----------

Observação participante nas Escolas Municipais e em uma Escola Estadual	Notas de campo	Março a abril de 2005	Observar as práticas dos professores e alunos durante as aulas de LI.
Observação participante no Curso de Capacitação dos Docentes			Observar as práticas da professora ministrante e das professoras participantes acerca dos conteúdos e metodologias de ensino de LI para a EI e séries iniciais.
Análise de documentos: Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e Pedagogia; LDB; Planos de Curso das Escolas Municipais; Propostas Curriculares de Educação Infantil e Básica			Contextualizar o fenômeno da inclusão de LI nas séries iniciais.
Entrevistas informais, individuais semi-abertas com as diretoras	Entrevista gravada em áudio Notas de campo	Julho de 2004 a abril de 2005	Apreender crenças acerca de LI na escola e na sociedade.
Entrevistas informais, individuais semi-abertas com as professoras			
Entrevistas informais, individuais semi-abertas com os pais			
Entrevistas informais, individuais semi-abertas com os alunos			
Conversas informais	Notas de campo	Junho de 2004 a abril de 2005	Apreender informações espontâneas dos participantes.
Diário pessoal		Março a junho de 2005	Registrar o processo da pesquisa.

Quadro 6: Resumo dos instrumentos e fontes de coleta de dados

Aula	Horário	09/03/05	14/03/05	16/03/05	18/03/05	21/03/05	22/03/05	23/03/05			
1ª	13 às 14	2ª D	CURSO ♦	CURSO ♦	CURSO ♦	Pré C					
2ª	14 às 15	♣							♣		2ª D
3ª	15:15 às 16										♣
4ª	16 às 17									1ª G	
							♣	4ª ♠			
Aula	Horário	28/03/05	29/03/05	06/04/05	12/04/05	13/04/05	14/04/05	15/04/05			
1ª	7 às 8					1ºano D ♥					
2ª	8 às 9							1ºano D ♥			
1ª	13 às 14	Pré C	1ª G	CURSO ♦	2ª G ♥		3ª F ♠				
2ª	14 às 15					♣			3ª G ♠		
3ª	15:15 às 16								4ª E ♠		
4ª	16 às 17					♣			4ª F ♠		
Aula	Horário	19/04/05	20/04/05	22/04/05	26/04/05	27/04/05	28/04/05	29/04/05			
1ª	7 às 8		1ºano D ♥			1ºano D ♥					
2ª	8 às 9			1ºano D ♥				1ºano D ♥			
1ª	13 às 14	2ª G ♥					3ª F ♠				
2ª	14 às 15				2ª G ♥		3ª G ♠				
3ª	15:15 às 16		4ª E ♠			4ª E ♠					
4ª	16 às 17		4ª F ♠			4ª F ♠					

Legenda	Símbolo	Local	Professora	Nº de aulas
	♣	E. M. "Paz em Todo Lugar"	Sirlei	12
	♠	E. M. "Lendo e Interpretando o Mundo"	Solange	11
	♥	E. M. "Paz em Todo Lugar" e Escola Estadual	Pâmela	10
	♦	Curso Capacitação de Docentes da Rede Municipal	Cristina	16

Quadro 7: Cronograma da observação participante

## 2.6 Procedimentos descritivos, analíticos e interpretativos

Numa das seções anteriores, quando discorri sobre o reconhecimento etnográfico, afirmei o propósito de que estaria em campo para apre(e)nder e compreender como os participantes produziam sentidos em seus contextos. De posse dos ricos dados obtidos no período em que estive em campo, o passo seguinte seria, pois, fazer aquilo que Denzin & Lincoln (1998:319) chamaram de *sense making*, ou seja, dar sentido, significado, aos dados. Esta é a intenção da análise.

Além de Denzin & Lincoln (1998), para a descrição, análise e interpretação de dados, obedeci às recomendações propostas por outros pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa como Wolcott (1994, 1999, 2001), Agar (1996), Holstein & Gubrium (1995), Bauer & Gaskell (2003), Mason (2002), Spradley (1980)

e André (2002), lembrando-me sempre de que Spradley (1980:116) define a análise etnográfica como uma investigação das partes da cultura, o relacionamento entre elas e com o todo<sup>52</sup>. Wolcott (1994) sugere que entre as três categorias – descrição, análise e interpretação de dados – não há uma fronteira visível. Por estarem ligadas de tal forma tornam-se inseparáveis.

Descrevo abaixo alguns passos que segui para a análise dos dados.

O primeiro passo foi realizado ao longo do processo de coleta de dados (*on-going analysis*). Procurei observar o movimento circular, contínuo e reflexivo em todas as fases da obtenção dos dados, já que no trabalho qualitativo a coleta de dados e a análise devem acontecer simultaneamente. Nesse sentido, a análise ocorreu desde o delinear das primeiras idéias que compuseram o projeto inicial, os primeiros contatos, as primeiras entrevistas, observações, a apreciação do primeiro documento, os registros iniciais em forma de anotações de campo e desabafos no diário pessoal. A cada análise inicial, passos eram pensados e realizados, rumo a novos dados que, por sua vez, desencadeavam reanálises e novos passos ou estratégias.

O segundo passo compreendeu a organização dos dados. Com o intuito de dispô-los de forma que pudessem ser facilmente manipulados, transcrevi as 18 entrevistas por inteiro e as numerei cronologicamente (ex: E1= entrevista de número um). Após a leitura na íntegra para apreender seu conteúdo como contexto macro, separei-as por diferentes “domínios culturais”, quer dizer, distribuí-as em quatro grupos (professores, diretores, pais e alunos).

De posse de canetas coloridas, fui relendo-as e marcando tópicos emergentes que me pareciam recorrentes, atípicos ou contraditórios. Construí um fluxograma em que cada cor representava tópicos diferentes. Alguns destes tópicos serviram de categorias ou temas de codificação, de modo que, ao finalizá-la, as entrevistas mais pareciam uma aquarela multicolor.

O terceiro passo, trilhado para a obtenção de uma visão holística dos dados, para familiarização, foi marcado por “um diálogo” entre as afirmações proferidas nas entrevistas e as anotações feitas durante as observações. Tópicos idênticos receberam, nas anotações, as mesmas cores usadas nas entrevistas. De igual

---

<sup>52</sup> No original: We defined ethnographic analysis as a search for the parts of a culture, the relationships among the parts, and their relationships to the whole.

modo procedi com as cópias dos documentos analisados. O processo desencadeado neste passo fez surgirem mais códigos para análise, juntamente com a escolha de nomes fictícios para os participantes. Esta prática levou-me a registrar novas anotações. Listei, então, as diferentes cores com os diferentes tópicos e comecei a esboçar as primeiras “interpretações”, impressões, na verdade, do que estava percebendo. Começava, assim, a fazer as primeiras inferências acerca dos temas que haviam emergido, relacionando-os com as leituras feitas para comporem o referencial teórico da pesquisa. Muitos temas, no entanto, guiaram-me a novas leituras e, conseqüentemente, a novas descobertas.

O passo seguinte foi marcado pelo uso da “tesoura”, conforme sugerido por Agar (1996:153). Primeiramente “recortei” os temas de cada entrevista e anotação. Em seguida, agrupei-os. Posteriormente, descartei os dados que julguei desnecessários. Após este processo de seleção e a confirmação de que muitos dados se repetiam, as centenas de páginas informativas, reduziram-se a dezenas. Passei a lidar, então, com um número menor de dados, somente aqueles que me interessavam para serem discutidos no momento.

O surgimento dos diferentes temas não ocorreu por imposição da pesquisadora, mas sim, pelas informações obtidas por meio dos participantes. Percebi, pois, que tais temas retratavam suas crenças acerca da inclusão da LI nas séries iniciais. Destarte, passo a chamar de crenças os diferentes temas descritos e explorados no capítulo seguinte. Nele apresento quatro tipos de crenças mais abrangentes (categorias amplas) em que palavras-chave foram codificadas e descritas de forma comparativa e contrastiva. As crenças, por sua vez, se caracterizam por diversas subcrenças (categorias menores), constituindo-se em um sistema de crenças. A codificação foi útil para que uma fronteira entre os dados que formam o *corpus* do trabalho pudesse ser estabelecida, permitindo, assim, uma descrição mais organizada dos dados.

As estratégias de apresentação dos dados aconteceram tanto de forma literal, por meio de transcrição de excertos, quanto interpretativa e até mesmo reflexiva. Cheguei, enfim, ao último passo. Quer dizer, a trajetória por mim seguida levou-me à interpretação num paradigma crítico-teórico e numa perspectiva cultural

descrita num texto multivoz<sup>53</sup> (Denzin & Lincoln, 1998:320), no qual o *Outro* fala por meio de minha apresentação.

Complementei a interpretação com algumas conclusões e implicações, acerca das descobertas, para o contexto educacional, as quais constam no capítulo destinado às considerações finais, incluindo as limitações do trabalho e recomendações para novas pesquisas.

Spradley (1980) lembra-nos de que, em campo, o pesquisador estará continuamente fazendo inferências culturais sobre o que as pessoas dizem, da forma como agem e dos artefatos que usam<sup>54</sup>. Foram essas inferências que me ampararam para a compreensão das crenças dos participantes ao longo do estudo. Os diferentes domínios culturais representados por esses participantes têm uma especificidade em comum: fazem parte de um complexo contexto educacional. Neste contexto, suas crenças moldam suas práticas, e são também por elas moldadas, geralmente de maneira inconsciente. Assim, devido a forte relação mantida entre elas – embora a ênfase do estudo sejam as crenças – os dados secundários, obtidos por meio das práticas observadas, também serão aqui tratados, já que elas corroboram as crenças.

Acreditei que a observação e interpretação desse contexto múltiplo e complexo somente seriam possíveis se fizesse parte dele como pesquisadora, já que, como Cox & de Assis-Peterson (2001:10) alertam, nossa crença de que já conhecemos os eventos que acontecem em sala de aula cega-nos para as nuances das particularidades. Essa participação no contexto educacional permitiu uma visão diferente e mais clara quanto ao fenômeno da implantação de LI nas séries iniciais.

Neste presente capítulo, expliquei a abordagem metodológica usada para a coleta dos dados e como os pressupostos descritos no *background* teórico foram incorporados para a análise e interpretação. Acredito que esse detalhamento do processo da pesquisa tenha explicitado ao leitor o que fiz, como, quando, onde e por que, além de ter-lhe disponibilizado espaço para realizar o próprio julgamento sobre o trabalho e descobertas.

---

<sup>53</sup> No original: (...) even when “we” allow the Other to speak, when we talk about or for then, we are talking over their voice. A multivoiced as opposed to single-voiced text can partially overcome this issue.

<sup>54</sup> No original: In doing fieldwork, you will constantly be making inferences from what people say, from the way they act, and from the artifacts they use (Spradley, 1980:10).

### 3 O QUE VI E OUVI: OS RESULTADOS DA PESQUISA

Beliefs are paradoxical and part of their paradox is their relationship with knowledge ... beliefs may present obstacles for reflective inquiry, but they may also trigger reflection (Barcelos, 2000:35-6)<sup>55</sup>

Neste capítulo, apresento e descrevo as crenças inferidas dos relatos ouvidos e das observações realizadas acerca da introdução da LI nas séries, das funções, problemas e dificuldades de seu ensino na escola pública.

O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresento quatro tipos de crenças abrangentes inferidas mediante o mapeamento de temas e palavras-chave decorrentes das entrevistas com os participantes da pesquisa e das minhas anotações de campo que me apontaram a detectar os repertórios de entendimento pessoais. Essas crenças são descritas na tentativa de responder às duas primeiras perguntas de pesquisa – 1. *Qual a visão que professores, alunos, diretores e pais têm do ensino da Língua Inglesa na escola pública, particularmente nas séries iniciais?* 2. *Como professores, alunos, diretores e pais vêem o uso de termos em inglês no cenário urbano?*

Na segunda seção, vou além da apresentação e descrição das crenças apresentadas na primeira seção e busco uma re-interpretação com base em nova análise dos dados, explorando conexões entre o contexto micro e macro na tentativa de responder à terceira pergunta de pesquisa – 3. *Que aspectos sociais,*

---

<sup>55</sup> Tradução: As crenças são paradoxais e parte de seu paradoxo é sua relação com o conhecimento... as crenças podem apresentar obstáculos para investigação reflexiva, mas elas podem também desencadear reflexão.

*culturais, políticos e ideológicos perpassam a visão dos participantes, já que nada na sociedade acontece ao acaso? A re-interpretação envolve reler os tipos de crenças identificadas na primeira seção deste capítulo à luz dos conceitos de linguagem e cultura a fundamentar este estudo.*

### **3.1 As crenças acerca da inclusão da LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental**

As crenças codificadas foram quatro:

- *Crença 1* – A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica;
- *Crença 2* – O inglês da escola pública deve “dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”;
- *Crença 3* – O ensino de LI na escola pública não funciona;
- *Crença 4* – Aprender inglês é “importante”.

#### **3.1.1 Crença 1 – A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica**

As diretoras entrevistadas foram unânimes na defesa do ensino da LI nas primeiras séries do Ensino Fundamental, de preferência desde a pré-escola, na crença de que a entrada mais cedo nesta língua prepara o aluno para não sentir dificuldades na 5ª série.

##### **3.1.1.1 A 5ª série é um “baque” (Diretora Maria, E17, 20/04/2005)**

As diretoras salientam que a 5ª série é um momento crucial na vida escolar do aluno à medida que as aulas deixam de ser dadas por um mesmo professor e os alunos passam a ter um professor diferente para cada disciplina. *É um momento de reajuste para as crianças*, dizem as diretoras. Além desse reajuste relacionado à sistemática das aulas, há a idéia de que as crianças enfrentam um nível de aprendizagem mais complexo e a LI se enquadra nessa perspectiva. Para evitar o *baque* na 5ª série, quando a disciplina se torna obrigatória, começar mais cedo ajudaria os alunos a se familiarizarem com os sons de LI. Assim, acreditam que, quando estiverem na 5ª série os alunos deverão encontrar menos dificuldades por

já possuem conhecimento prévio. Em conseqüência, um sentimento de prazer em aprender uma língua diferente da sua poderá emergir ou ser mantido.

Edna, uma das diretoras entrevistadas, acredita que os alunos não se deparariam com tantos problemas no processo de aprendizagem de LI da 5ª série até o Ensino Médio, se iniciassem a aprendizagem de LI mais cedo. A inclusão de LI nas séries iniciais poderá propiciar uma aprendizagem mais eficaz. As diretoras Celina e Maria também declararam ser favoráveis à implantação e, como a diretora Edna, alegaram que o ensino de LI nas séries iniciais favorece melhor aprendizado da língua.

Sem dúvida, como é necessário, pena que nós não temos no início, desde a 1ª série, né [...] não só começar na 5ª série, [...] pela dificuldade que eu vejo dos alunos nossos, quando chegam lá na oitava série e no Ensino Médio, porque você vê [...] **se eles tivessem lá no início, eles não tinham essa dificuldade.** (Edna, diretora, E1, 12/07/2004)<sup>56</sup>

O **processo que estava emperrando muito as 5ªs séries** é a criança chegar lá sem saber nada, falava no Inglês, pro adolescente, era uma coisa do outro mundo, nós ensinamos inglês para que **eles vão crescendo com a facilidade**, como uma língua possível de aprender eu sinto por mim que eu não sei sinto falta. (Celina, diretora, E2, 12/07/2004)

Eu sou a favor, **quanto antes a criança tiver acesso melhor**, porque chega na 5ª e se depara com um Inglês que nunca vê, agora desde o pré ela chega já tem uma noção, ela pode avançar mais naquele conhecimento que ela já tem [...] quando a criança chega na 5ª série ela sofre um **baque**, a sistemática é diferenciada e chegar na 5ª e aprender uma língua nova pra ele, daquele mundinho que vivia, pode ter um problema de adaptação, **já tendo uma noção do Inglês, o baque também muda**, né. (Maria, diretora, E17, 20/04/2005)

As três diretoras concordam que os alunos, em geral, têm *dificuldade* para aprender línguas e que a introdução da LI mais cedo é benéfica para sanar as dificuldades de aprendizagem. As diretoras Celina e Maria oferecem algumas pistas para entender *o processo que estava emperrando muito as 5ªs séries*. Pode-se depreender de suas falas que assim como é um *baque* a entrada na 5ª série devido às mudanças de ordem estrutural (distribuição das diferentes disciplinas a

<sup>56</sup> A transcrição das entrevistas reproduziu o modo oralizado da fala dos participantes. Neste sentido, seguindo orientações de Marcuschi (1999), foram registrados marcadores conversacionais de recursos verbais (né, tô, pra...), não-verbais (presença do riso, por exemplo) e supra-segmentais (pausas e tom de voz).

diferentes professores), é um “baque” o aluno se deparar pela primeira vez com a obrigação de aprender uma LE. Acreditam assim, que a introdução da LI na pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental é um meio de minimizar o “baque” da entrada na 5ª série ao propiciar aos alunos a familiarização com uma outra língua que não a sua. Celina acrescenta que as crianças *aceitam as coisas com mais naturalidade, são mais inocentes*, o que lhes permite uma adaptação mais fácil ao processo de aprender a LI, minimizando as resistências dos alunos de 5ª série por já estarem familiarizados com a nova língua:

Eu acredito que **é necessário para as crianças estudarem desde já inglês, porque aceitam as coisas com mais naturalidade porque são mais inocentes**, então tudo o que passa pra eles é normal, eles já estão se adaptando, quando eles forem pra 5ª série que já é obrigatório uma língua estrangeira eles já tão mais [...] já tão mais **familiarizados** com o Inglês. **(Celina, diretora, E2, 12/07/2004)**

No tocante aos alunos, a dificuldade que sentem hoje também é atribuída ao fato de não terem tido mais anos para aprender a LI. Acreditam que se *tivessem começado mais cedo* as dificuldades não existiriam e poderiam aprender mais rápido. No entanto, se por um lado, diferentemente das diretoras, não fazem referência à questão de que na 5ª série existe um problema por estarem enfrentando uma nova forma de ter aulas com professores diferentes, por outro, admitem que lamentam não ter tido mais anos de estudo, mais tempo de exposição à língua. Está implícita a noção de que aprender uma língua estrangeira requer tempo e investimento de sua parte.

Eu queria ter começado mais cedo pra quando chegar na 8ª ter mais noção do que passa, **aprender mais rápido. (Taís, aluna de 8ª série, E12, 10/04/2005)**

Eu queria ter começado mais cedo porque eu não ia ter dificuldade agora né [...] **eu acho que a dificuldade que eu sinto é porque eu não** comecei mais cedo. **(Erasmus, aluno de 2º ano, E9, 02/04/2005)**

Todos os seis alunos entrevistados afirmaram gostar de estudar LI. *É uma aula diferente*, disseram Taís e Gustavo; porém, confessaram que muitos de seus colegas não pensam da mesma forma. *Teve uns que falaram que não gostam de inglês porque é muito embolado* explica Rodrigo, talvez, referindo-se aos aspectos

fonéticos e fonológicos que diferem significativamente da língua materna ou, talvez, referindo-se ao modo de como o inglês lhes é apresentado na sala de aula por professores.

### 3.1.1.2 Os alunos devem ser “familiarizados” com a LI “desde cedo” (Diretora Celina, E2, 12/07/2004 e professora Elvira, E3, 12/07/2004)

Dentre as cinco professoras entrevistadas, todas são a favor de que se ensine LI inclusive desde a pré-escola. Elvira corrobora a crença das diretoras de que a familiarização com a língua logo nos primeiros anos de escolarização é essencial para a criança não chegar na *5ª série sem conhecimento nenhum* e observa que *já viu uma melhoria muito boa... as professoras que têm pego aluno de 5ª já sentem a diferença*, sem no entanto, ser mais precisa no que entende por melhoria muito boa.

a gente já viu **uma melhoria muito boa** no Ensino Fundamental nos alunos que estão chegando, porque começou ser inserida a LI de pré, 1ª a 4ª, nas escolas municipais, **as professoras que tem pego aluno de 5ª já sentem a diferença** [...] essa questão do ensino já estar vindo de lá é tão importante o ensino de 1ª a 4ª da LI pra continuidade no Ensino Fundamental [...] **eu sou a favor de que se inicie nas séries iniciais, tem a familiarização.** (Elvira, professora, E3, 12/07/2004)

Embora a professora Elvira tenha afirmado que já sentiu melhoras no ensino e resultados possam ser observados na 5ª série, a professora Sirlei sinaliza, com cautela, que o trabalho está em fase inicial, passando constantemente por adaptações, e ainda não apresenta resultados precisos: *Temos que ver essas crianças daqui a uns 10, 15 anos quando eles estiverem lá na faculdade para ver o resultado desse trabalho agora.*

A professora Solange, por sua vez, também acredita que a criança tenha mais facilidade para aprender a LE, para se habituar aos *sons diferentes* da nova língua e para ganhar motivação.

Olha, **a criança tem uma facilidade melhor pra aprender**, quanto mais cedo começar, **mais cedo ela vai poder ir se habituando com sons diferentes**, uma língua diferente, **desperta um interesse maior** e vai aprendendo... (Solange, professora, E13, 14/04/2005)

A professora Pâmela também enfatiza o aspecto da familiarização. Acrescenta que aspectos ligados ao seu ensino, em que *a fala* é o foco e não *a escrita* (comum no ensino a partir da 5ª série), e em que o ensino de vocábulos relacionados ao universo da criança são componentes importantes no processo de familiarização da criança com a LE:

**Você vai trabalhar a fala** e não escrita, aí a criança começa ter noção de espaço de mundo e sabe que não existe só lugar onde mora, e você vai mostrar pras crianças que em outros lugares fala outras línguas, **você ensina animais, cores, você fala** [...] já na 5ª você escreve. **(Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

A professora Pâmela, à medida que repassa os componentes de um ensino mais prazeroso e útil para as crianças, também repassa os componentes de um ensino menos prazeroso ou útil a partir da 5ª série em contraste ao das séries iniciais em que o prazer de aprender brincando parece ser mais consistente. Conforme diz,

... o problema é que começa **na 5ª série, de uma forma rígida, chata e obrigatoriamente escrita, gramatical, tem que obter nota, cumprir o conteúdo**, se o aluno aprendeu ou não, ele continua, **o aluno tem muita dificuldade** e vai chegar bruscamente, de pré e primeira a quarta séries ele aprende vocabulário, de forma lúdica, brincando, sem obrigatoriedade, já na 5ª escreve. **(Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

Elvira corrobora com os dizeres de Pâmela e assinala que o modo de ensino de LI na 5ª série envolve cópias de regras e exercícios gramaticais, por parte dos alunos, geralmente, visto como algo *chato* e *sem proveito* que os alunos repetem *inconscientemente*, de forma meramente mecânica. Para ela, se a metodologia for apropriada, *cuidada* desde o início, o aluno não teria dificuldades ao longo da aprendizagem, pois desde pequenino estaria vivendo um ensino significativo e proveitoso:

cuidando da metodologia, da questão das imagens [...] é uma questão educacional [...] **você vem desde pequenino ensinando coisas legais** pra ele, **coisas proveitosas ele vai ser um aluno extremamente consciente**. **(Elvira, professora, E3, 12/07/2004)**

Percebe-se que, nas falas das professoras, o conteúdo e o modo de dar aulas começaram a ficar visíveis acrescentando outra camada de sentidos à questão da familiarização. A professora Sirlei, embora não encontre problema em

começar a aprender LI na 5ª série, também vê com bons olhos a sua inclusão nas séries iniciais, pois isso tornaria o inglês mais fácil de aprender por já contar com a aquisição de vocabulário facilitando o trabalho do professor.

Não vejo problema em começar na 5ª série, mas não vejo problema em começar no pré, na 5ª fica mais fácil, mais vocabulário, oralidade, **se a criança tem um vocabulário considerável fica mais fácil trabalhar frases, verbos e um monte de coisa. (Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

A professora Pâmela abeirou-se, também, do último excerto acima da questão do conceito e da não reprovação ao afirmar que o aluno *tem que obter nota, tem que cumprir o conteúdo*. De acordo com ela, tal preocupação com o conteúdo parece cercear o lúdico. A diretora Celina também acredita que a questão da obrigatoriedade da nota e cumprimento de um conteúdo dificulta a situação do aluno levando-o à reprovação ou evasão.

**na 5ª série é obrigatório, tudo o que é obrigado é difícil né, porque na 5ª série pode reprovar, você passa como uma coisa que tem que fazer, então você pensa, nossa, é uma coisa que eu não vou aprender, Inglês é muito difícil, eu não aprendo, aí a gente vê muita dificuldade na 5ª série, muita evasão<sup>57</sup>. (Celina, diretora, E2, 12/07/2004)**

Se por um lado, a diretora Celina julga a possibilidade de reprovação como um empecilho para o sucesso na aprendizagem a partir da 5ª série, por outro lado, a professora Solange afirma que pelo fato de os alunos das séries iniciais não poderem ser reprovados, devido à não obrigatoriedade da disciplina, muitos se mostram totalmente alheios às aulas. Solange declara que tal prática desestimula tanto professores quanto alunos e culpa o sistema educacional por valorizar mais a quantidade de alunos que estão sendo atendidos do que a *qualidade* do ensino.

No município é assim, a gente cobra, mas tem aluno que não sabe nem a diferença do A e o B, mas têm alguns alunos que já sabem pronúncia e escrita, **só que inglês não reprova**, se ele alcança nota em Português e Matemática ele passa também em Inglês e **isso é**

<sup>57</sup> Embora a diretora Celina confirmasse que a LI pode reprovar, a partir da 5ª série, parece que na prática isso não vem acontecendo. Para os alunos de 5ª a 8ª séries, geralmente, estipula-se que eles alcancem uma média entre 6,5 e 7,0, para que possa ser considerado aprovado. Teoricamente, o aluno pode ser reprovado na disciplina de LI nessas séries pelo caráter obrigatório que passa a ter, mas somente se o aluno não obtiver notas satisfatórias também em outras disciplinas, consideradas mais importantes, como Língua Portuguesa, Matemática etc. Já no caso da pré-escola e de 1ª a 4ª séries (a disciplina não é obrigatória), o aluno não reprova, mesmo não participando ativamente das aulas.

**motivo pra eles dizerem ‘ah porque vou perder tempo estudando essa língua chata se já tô passado mesmo?’** Eles sabem, não são bobos, então é difícil mantê-los em sala. A coordenadora me entregou esta semana os diários para passar as notas dos alunos e deixou claro que não devem tirar menos que 6,5 aquele aluno que não fez nada, não participou de nada deve (ênfase) tirar 6,5 e pronto [...] **o sistema não reprova e não é feito um trabalho diferenciado, é marcado reforço, mas os alunos não vêm, teria que fazer um trabalho com os pais [...] é pura falha do sistema educacional [...]** preocupa-se em porcentagem e não em qualidade [...] **assim como os alunos se desmotivam ao aprendizado, eu também fico bem desmotivada**, se não posso dar notas baixas aos alunos que não fazem nada, como é que terei prazer em dar aula? **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

Pâmela comenta sobre a ênfase dada à questão da nota. *De 1ª a 4ª eles aprendem porque gostam*, afirma ela, *na 8ª já não gostam, não só inglês, mas as outras disciplinas também, eles querem tirar nota*. Quando ouvimos falar do insucesso que muitas vezes ronda a aprendizagem de LI, geralmente, diz Pâmela, ouvimos também explicações do tipo: *ah, é uma língua estranha*, ou ainda, *essa língua é muito difícil*. Entretanto, segundo Pâmela, a falta de gosto e de interesse se estende também as outras disciplinas. O foco está distorcido, os alunos não pensam mais em aprendizagem, estão interessados apenas em passar de ano. Parece que há neles um desejo que se revela na ânsia de se verem livres logo do período escolar.

A questão da familiarização, portanto, está associada a outros fatores contextuais e não apenas a cognitivos. Ao acrescentarem outros aspectos como reprovação, cumprimento de conteúdos, aula rígida, dentre outros, as professoras e diretoras delineiam contextos que consideram problemáticos na 5ª série e que julgam não existir nas séries iniciais.

Segundo as professoras, a novidade da inclusão do ensino de LI para as crianças já é em si uma fonte de motivação. *É uma coisa diferente que tá acontecendo com ele*, afirma Sirlei, apontando também que o gosto que os alunos estão demonstrando ter pela língua dá-se pela metodologia diferenciada que tem usado em sala. A diretora Maria e a professora Solange confirmam a fala da professora Sirlei.

**A aula que os alunos mais gostam é a de Artes e Inglês [...] é a pintura, o lápis de cor [...] lá na escola é imposto muitas regras [...] os professores de Português e Matemática dão pouca vida [...] é só**

caderno, cansativo [...] **o inglês é diferente, o fato de desenhar, cantar, pintar, conversar pra eles é [...] eu sinto que eles adoram isso [...] a quebra de rotina. (Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

Pra eles (referindo-se aos alunos) **é novidade**, é uma coisa diferente da rotina da aula, porque é diferente da língua que eles já viram. **(Maria, diretora, E17, 20/04/2005)**

**Os menores reagem muito bem, eles querem aprender, perguntam, eles buscam curiosidades, 3ª e 4ª não têm isso, porque acho que alguém matou a curiosidade [...] de 5ª a 8ª eles queriam muito aprender LI, alguém já tinha despertado neles o gosto por aprender uma língua diferente. (Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

Segundo o excerto acima de Solange, que já teve a oportunidade de trabalhar com alunos das séries iniciais e também das séries avançadas, ao esboçar um perfil do corpo discente, aponta diferenças de comportamento quanto à LI, conforme os estudantes vão mudando de série. O interesse maior está na pré-escola e séries iniciais, só que esse interesse, nas séries seguintes não é percebido. Ao afirmar que **alguém** mata ou desperta a curiosidade, Solange confirma a forte responsabilidade do professor ao desenvolver suas aulas em busca de cativar cada dia mais seus alunos e não levá-los para o caminho inverso.

Conforme ouvi de alguns alunos das séries iniciais, o fato de a disciplina ser percebida como diferente pode despertar motivação para aprender. Assim disseram:

**Eu tenho Inglês desde a 3ª série [...] é minha matéria favorita, mas eu não sei por que eu gosto, não [...] eu uso, um pouco, no vídeo game não fala em Português, que nem *game over*, essas palavras fala tudo Inglês, a gente tem que saber Inglês pra saber jogar daí se vem uma regra não sabe jogar daí perde (...) de Português a gente já tá cansado, já conhece todas as palavras, no Inglês a gente aprende palavrinhas novas, a gente fala diferente. (Gustavo, aluno de 6ª série, E15, 17/04/2005)**

**Tenho Inglês desde o pré, gosto, porque é bem legal de aprender, porque a professora é bem legal, as coisas de aprender é bem facinho tipo yellow, red, blue (...) gosto de desenho, das palavrinhas. (Camila, aluna de 2ª série, E18, 14/03/2005)**

**Gosto de pintar, amarelo é yellow, verde é green, já aprendi as cores, os números [...] já tive desde a 1ª, cada dia muda, vai aprendendo matéria diferente [...] nós escreve exercício em inglês e responde, faz os números, lê, a escrita é diferente, mais difícil é ler**

[...] gosto dessa professora, mas não gostava da outra, essa sabe mais, passa mais coisa, sabe tudo não precisa ficar olhando no dicionário como a outra [...] a gente aprende coisas novas em Inglês.  
**(Roberto, aluno de 4ª série, E16, 17/04/2005)**

Por um lado, Gustavo associa a motivação para a aprendizagem de LI com o mundo real, com atividades de seu interesse e que lhe proporcionam prazer, por outro, também revela que não vê sentido para aulas de Português, já que, na sua concepção, o conhecimento que tem da língua lhe é suficiente. Já a aluna Camila da 2ª série revela que a motivação está na aprendizagem em forma de brincadeira.

Quanto a Roberto, aluno já da 6ª série, salienta a dificuldade com a escrita e pronúncia de uma língua cujo sistema fonético é bem diferente da língua materna. A sua percepção sobre o modo de ensinar de professores também está mais aguçada. Embora haja um discurso no senso comum de que os alunos menores não sabem perceber diferenças, fazer escolhas, Roberto já construiu opiniões ou crenças ao longo dos anos. Assim, o fato de uma professora ficar olhando no dicionário levou-o a concluir que ela não sabia o suficiente para lhe ensinar.

Para Rodrigo, a novidade da aula de LI lhe causou, a princípio, certo *pavor*, no entanto, o contato com a professora e com a língua, ao longo do tempo, foi mudando seus sentimentos, passando a ver a língua como fácil, possível de ser aprendida.

Eu nunca tinha tido Inglês antes, quando a professora disse que ia ter aula de Inglês eu fiquei apavorado, [...] **aí eu perdi um pouco do medo, tô achando fácil porque eu fico prestando atenção.**  
**(Rodrigo, aluno de 4ª série, E8, 02/04/2005)**

O medo da língua demonstrada por Rodrigo pode corroborar a idéia de que o professor deve ser hábil e não pode ignorar o processo inicial de familiarizar o aluno com outro sistema lingüístico. A questão do ensino apropriado da língua materna, citada por Gustavo, também é um fator que pode ajudar ou prejudicar a relação do aluno com a língua estrangeira e vice-versa.

As figuras 5 e 6 abaixo ilustram os tipos de crenças inferidas nos dados em torno de como ocorre o ensino da LI nas séries iniciais e a partir da 5ª série com base nas falas de professoras, diretoras e de alguns alunos.

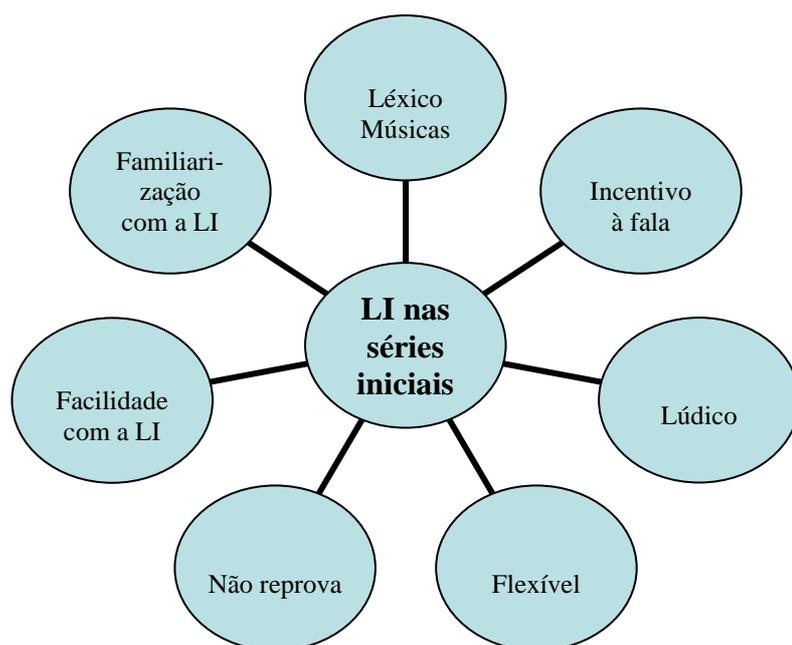


Figura 6: Crenças referentes à metodologia de ensino e aprendizagem de LI nas séries iniciais.

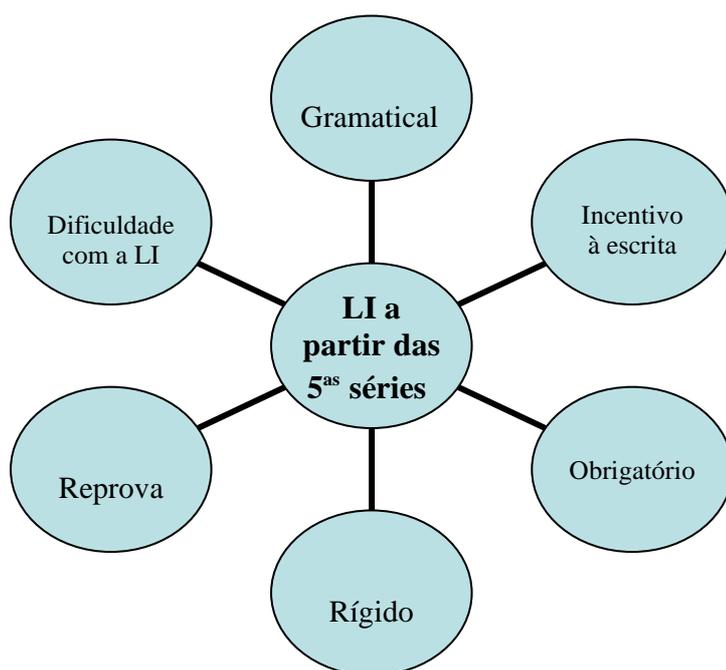


Figura 7: Crenças referentes à metodologia de ensino e aprendizagem de LI a partir da 5ª série.

No tocante às crenças dos pais, eles corroboram a crença de que a criança tem mais facilidade, mais habilidade para aprender línguas. Assim dizem:

O ensino de LI é essencial desde a pré-escola, **porque a criança absorve mais rápido o aprendizado**, se começa aprender mais nova, vai desenvolver melhor a capacidade. **(Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

É melhor começar Inglês desde o pré porque quando chegar na 5ª série **ela vai ter mais facilidade, vem aprendendo desde pequena.** **(Rose, mãe, E10, 10/04/2005)**

Porque já na 1ª série se o aluno tiver interesse **ela já vai pegando e quando ele chegar na 5ª ele já tem umas coisas básicas pra dar continuidade** [...] o aluno pequeno aprende melhor porque a cabeça tá mais livre do que o adulto que tem um monte de preocupação. **(Ivo, pai, E14, 17/04/2005)**

O cerne da questão da inclusão de LI nas séries iniciais para as diretoras e professoras está na questão da familiarização com a LE associadas às dificuldades que acreditam os alunos sentem devido ao baque da entrada na 5ª série onde são compelidos a lidar com graus de complexidade de aprendizagem, atribuídos por elas, ao ensino da escrita e gramática. No entanto, para os pais, em contraste com o que pensam as professoras e diretoras, a inclusão da LI significa melhoria do nível de proficiência alcançado por seus filhos, que, como as crianças, assimilam melhor cognitivamente as informações que lhe são “transmitidas”. Os pais acreditam que seus filhos têm facilidade para a aprendizagem de línguas. Assim, para eles, a inclusão de mais aulas de LI desde cedo está em sintonia com a capacidade de assimilar informações que o cérebro da criança tem, facilitando sobremaneira sua aprendizagem. Os pais percebem que a LI oferecida nas escolas públicas não é suficiente para o grau de proficiência que desejam para seus filhos. Acreditam que o início mais cedo na aprendizagem é favorável porque poderá se beneficiar da facilidade cognitiva que as crianças têm. Essa percepção demonstra o grau de confiança na habilidade de aprender de seus filhos.

No Quadro 08 abaixo, é apresentado um resumo da Crença 1 e das subcrenças que a constituem.

CRENÇA 1	SUBCRENÇAS	SUBCATEGORIAS
----------	------------	---------------

<b>A INCLUSÃO DE LI NAS SÉRIES INICIAIS É BENÉFICA</b>	A 5ª série é um “baque”.	Os alunos têm dificuldades com a LI.
	Os alunos devem ser “familiarizados” com a LI “desde cedo”.	Familiarização prévia facilita a aprendizagem.
		Quanto mais anos de estudo melhor.
		Ensinar de forma lúdica é producente.
		As crianças assimilam melhor o

Quadro 8: Resumo das subcrenças que sustentam a Crença 1 – *A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica.*

### **3.1.2 Crença 02 – O inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”**

Ao longo das entrevistas informais realizadas com os participantes da pesquisa, observei também algumas aulas de cada professor com o intuito de verificar como estavam ocorrendo as aulas nas séries iniciais e como diretoras e professoras compreendiam a função do ensino de LI na escola pública. Ademais, também freqüentei como observadora o Curso de Capacitação dos Docentes oferecido pela Secretaria Municipal nos meses de março e abril de 2005. O curso, ministrado pela professora Cristina, teve como principal objetivo preparar os professores para lecionar para crianças o que indica entendimento de que o ensino de inglês para crianças deve ser diferenciado.

#### **3.1.2.1 “O professor de 1ª a 4ª séries deve dar uma base” (Professora Cristina, E5, 14/03/2005)**

Durante as 16 h/a de observação participante realizada no Curso de Capacitação dos Docentes (12 h/a no mês de março e 4 h/a no mês de abril), observei 36 professores participantes (33 do sexo feminino e 3 do sexo masculino). Todavia, minha atenção focalizou, especificamente, a atuação da professora Cristina, ministrante do curso, e a participação das professoras Sirlei, Pâmela e Solange, selecionadas para a observação participante nas escolas. Os encontros aconteceram nos períodos matutino e vespertino num total de 80 h/a.

Além da apostila (ver Anexo C) com os conteúdos do curso, a professora Cristina também levava para a sala de aula vários materiais didáticos: aparelho de som, tv, vídeo, giz, revistas velhas para recortes, cartolinas, pincéis, colas, tesouras,

modelos de jogos e cartazes, dentre outros, e solicitava aos professores que trouxessem os próprios materiais.

Sempre muito atenciosa com todos os participantes, Cristina iniciava o curso cumprimentando-os em inglês e estes respondiam também em inglês. Após os cumprimentos, a professora fazia uma revisão oral ou no quadro-negro, referente ao que haviam trabalhado, sempre se dirigindo aos professores em português. A LI só era usada nos momentos de *treino de pronúncia*. As atividades eram desenvolvidas individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou no grande grupo.

Por meio de aulas dialogadas, buscou contextualizar como os professores poderiam explorar as atividades e conteúdos com seus alunos nas diversas séries, pedindo sugestões aos participantes, confeccionando materiais como jogos, cartazes, cantando e demonstrando como proceder no desenvolvimento da tarefa. No primeiro dia do curso, por exemplo, a professora Cristina sugeriu a confecção de um dominó de palavras para trabalhar o conteúdo *Numbers de forma lúdica*. Em seguida, demonstrou como trabalhar as partes do corpo. Abaixo focalizo alguns momentos da prática observada da professora Cristina:

#### **Situação nº 1: *numbers* (o jogo de dominós)**

Após escrever no quadro os números de 0 a 10 em inglês, Cristina solicita aos participantes que repitam a pronúncia correta. Divide o grande grupo em grupos menores e pede a eles para pegarem suas cartolinas, pincéis e tesoura. Após mostrar seu modelo de dominó, solicita aos professores participantes que façam seu próprio modelo para que ao retornarem para suas salas de aula, possam reproduzi-lo com seus alunos. Depois de explicar como proceder durante o jogo, Cristina salienta que *o jogo de dominós poderia ser adaptado para o treino de cores e grupos de palavras, como partes da casa, membros da família e outros.* (NC, 14/03/2005, 13:45, aula da professora Cristina)



Figura 8: Modelo de jogo de dominós, confeccionado pelos professores participantes do Curso de Capacitação dos Docentes.

#### **Situação nº 2: *parts of the body* (uso de figuras)**

Cristina pede que os professores participantes procurem em revistas velhas figuras de pessoas. Em seguida, seleciona uma das figuras que já havia separado anteriormente e a exhibe aos participantes perguntando:

P: *Quantos “eyes” vocês conseguem ver nesta figura?*

Ps: “*two*”.

P: *É assim que vocês podem fazer com os alunos. (NC, 14/03/2005, 14:40, aula da professora Cristina)*

### **Situação nº 3: música nº 5 da apostila**

Após rever várias palavras relacionadas às partes do corpo (*parts of the body*), Cristina diz:

P.: *Vamos trabalhar a interdisciplinaridade, treinando a música número 5 da apostila.*

Primeiro, a professora lê a frase e depois pede para os professores repetirem. Em seguida, ouvem e cantam a música:

Song 5: Take the soap and wash your face  
Wash your face, wash your face.  
Take the towel and dry your face  
Dry your face, dry your face. **(NC, 14/03/2005, 14:40, aula da professora Cristina)**

A professora Cristina determinou que o período vespertino do terceiro dia do curso seria utilizado para o trabalho de oficinas, pois até aquele momento dar-se-ia a conclusão dos conteúdos referentes às séries iniciais. Em seguida, seriam trabalhados os conteúdos de 5ª série e, no último dia da primeira etapa do curso, teriam novamente oficina, dessa vez, para produzir materiais para alunos de 5ª série. Os professores participantes teriam amplas oportunidades para confeccionar materiais didáticos e trocar idéias e experiências com os colegas. As situações abaixo ilustram outros tipos de atividades realizadas por Cristina.

### **Situação nº 4: *The alphabet* (uso de música)**

A professora entra na sala e cumprimenta os professores:

P.: *Good afternoon, teachers.*

Ps.: *Good afternoon.*

Logo após, introduziu as músicas 13 e 14 da apostila (Anexo C, p. 15). Após a escuta, todos cantam. Cristina escreve, em seguida, os símbolos do alfabeto no quadro e pratica a pronúncia. Em seguida, assistem a um vídeo (“Xuxa só para baixinhos”) que apresenta uma criança cantando a música “A, B, C”:

Song 9: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P,  
Q, R, S, T, U, V, W, X, Y AND Z:  
Now you know my ABCs. Next time won't you sing with me?

Os participantes cantam a música e, logo após, Cristina pede que leiam o alfabeto de trás para frente. Para encerrar o conteúdo, dita letras em inglês para que os professores anotem e percebam qual palavra ou frase formaria:

Ex: I LOVE SINOP. YOU ARE BEAUTIFUL. SING WITH ME.

Todos saem da sala para o intervalo. **(NC, 16/03/2005, 14:55, aula da professora Cristina)**

#### **Situação nº 5: *the weather clock* (confeção de cartazes)**

No retorno do intervalo, Cristina sugere que cantem as músicas (*songs*) *How are you* e *Boat* que haviam aprendido no período matutino. Enquanto os participantes cantam, algumas professoras anotam abaixo da letra da música como se *deve pronunciar* as palavras. No momento seguinte, passam a trabalhar em grupos para a confecção de materiais. Cristina explica:

P.: *De manhã aprendemos sobre weather clock, agora procurem em revistas figuras para colarem no clock.*

Os participantes, alguns sentados no chão, outros nas carteiras, procuram e recortam figuras relacionadas ao clima e produzem cartazes:

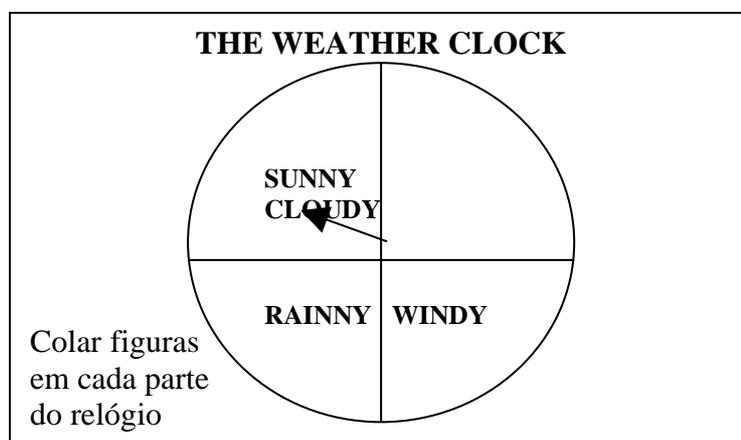


Figura 9: *Modelo de cartaz produzido pelos participantes do curso.*

Ao término da aula, às 17 horas, dirijo-me à professora Cristina e agradeço pela oportunidade de observação de suas aulas. Ela convida para que retorne no dia seguinte (17/03). **(NC, 16/03/2005, 13:40, aula da professora Cristina)**

No entanto, meu retorno aconteceu no dia 18/03, último dia da primeira etapa do curso. Naquele dia, ela revisou as atividades desenvolvidas ao longo da semana:

### Situação nº 6: revisão dos conteúdos desenvolvidos na semana

A professora Cristina cumprimenta os participantes e escreve no quadro os conteúdos já trabalhados, comenta e pergunta aos participantes se se lembram das explicações e sugestões de atividades que foram dadas. Exemplos da revisão do quadro:

**ALPHABET** - ABC com papel e sortear em times diferentes; *flash cards* com ABC; forca; *dice*; dominó; *memory game*.

**HOT POTATO** - Com *alphabet*, cores, números, vocabulário em geral.

**FLASH CARDS** - Desenhos (vocabulário); cores; números, *alphabet*.

**OBJETOS VARIADOS** - Garrafas; bolas; figuras.

Em seguida, solicita aos participantes *que peguem a apostila de conteúdos e treinem juntos a pronúncia do vocabulário aprendido no decorrer da semana*. Após o treino os professores participantes começam a produzir os materiais, seguindo modelos e sugestões dadas pela professora Cristina. **(NC, 18/03/2005, 14:25, aula da professora Cristina)**

Ao observar Pâmela, Sirlei e Solange, notei que estavam ativamente envolvidas, produzindo materiais, questionando e treinando a pronúncia. Percebi que a professora Cristina deu muita ênfase ao *treino da pronúncia* sempre corrigindo as professoras quando a pronúncia não lhe soava a contento.

Em conversa informal, revelou que a ênfase na pronúncia era porque estava *instruindo-os a trabalhar basicamente a oralidade com as crianças e para isso eles têm que saber como se pronunciam as palavras em inglês*. Enfatizou ainda, durante a entrevista, que a ênfase na oralidade é necessária nas primeiras séries e a escrita deve ser postergada para mais tarde em razão das poucas aulas dedicadas à LI:

Acho que a 1ª série devia ser voltada mais pra alfabetização, **a partir da 2ª ou 3ª série é mais ideal** [...] depende da aula de LI, agora eu acho um crime fazer as crianças de 6, 7 anos começarem escrever numa realidade que eles estão, que a **gente sabe que uma aula por semana** [...] **eu estou instruindo os professores só escuta e pronúncia, só, só, só, pré, 1ª e um pouco da 2ª série só oralidade.** (Cristina, professora, E5, 14/03/2005)

Cristina justifica: *... eu acho que ainda tá muito, muito, muito, muito, longe de ser uma realidade de eles [alunos] saírem formados, falando a língua*. E complementa – *eles podem pelo menos sair com alguma base, com algum interesse*. Para essa professora, uma base envolve a compreensão e comunicação

de algumas palavras e expressões relacionadas a um tópico apropriado para crianças:

**Meu objetivo é que o professor de 1ª a 4ª séries dê uma base [...] que a criança aprende, falar, se comunicar, se falar algum assunto com ela relacionado à LI elas conseguem identificar, eu acho que seria assim, perguntas básicas, cumprimentos, entender, se ela escutar uma música, conseguir reconhecer algumas palavras... (Cristina, professora, E5, 14/03/2005)**

Para a professora Cristina a “base” que os professores de 1ª a 4ª série devem dar aos alunos é, sobretudo, apresentar-lhes a existência de outra língua de forma clara, dinâmica e divertida, ainda que apenas por meio de vocabulário e expressões simples, de modo que se sintam motivados a continuar a estudá-la .

**3.1.2.2 O professor deve “despertar o interesse do aluno” por meio de “atividades lúdicas”** (Professora Cristina, E5, 14/03/2005 e professora Pâmela, E4, 16/07/2004)

Cristina confirmou que, ao receber o convite da Secretaria Municipal de Educação para ministrar o curso, houve uma solicitação para que a ênfase fosse dada ao ensino de vocabulário relacionado ao universo dos alunos com atenção à pronúncia correta e a metodologia deveria ser desenvolvida por meio de brincadeiras:

A gente devia estar trabalhando bastante o vocabulário, tá  **aumentando o vocabulário, pronúncia**, e também atividades extras, mas voltada para a  **realidade do aluno** de uma escola municipal, com bastante  **brincadeiras, canções**, o *lúdico* deve tá bem evidente. **(Cristina, professora, E5, 14/03/2005)**

De fato, as situações apresentadas até aqui descrevem um ensino enfatizando a oralidade organizada em núcleos temáticos dispostos em listas de vocabulário (conforme apostila no Anexo C), contextualizado em canções, jogos e confecções de cartazes.

O vocábulo *lúdico* foi usado várias vezes pela professora Cristina e também pelas professoras observadas, durante o curso, nas conversas informais e

entrevistas. Assim Cristina definiu o uso do termo: *o lúdico é tudo o que pode dar prazer, tudo o que você faz e acha divertido, então tudo o que está ligado ao prazer, à diversão, então o aluno vai aprendendo sem saber que ele está estudando, ele vai aprender de uma forma divertida.*

Para a professora Pâmela, *ensinar de forma lúdica* é essencial quando se trata de crianças e *o aluno vai aprender assim como qualquer outra disciplina*. Em suas aulas, Pâmela incentivava o desenho, a pintura e a música como formas de aprendizagem do conteúdo a ser desenvolvido. Abaixo seguem trechos de anotações de campo de alguns momentos de sua prática em uma sala de 2ª série, composta por 20 alunos (15 meninos e 5 meninas) na Escola Municipal “Paz em Todo Lugar” em que ela procura pôr em prática o aspecto da ludicidade e o que aprendeu no curso ministrado por Cristina:

### **Situação nº 7: *My classroom***

A professora chega às 13 horas e cumprimenta os alunos que a aguardam sentados em carteiras dispostas em cinco filas:

P.: *Good afternoon, students.*

As.: *Good afternoon, teacher.*

Como a professora regente da sala ainda não havia chegado, a professora Pâmela não pode abrir o armário para pegar os cadernos que costumam ficar nele, uma vez que não possui a chave para abri-lo. Com o uso de cartazes (*flash cards*), começa a aula revisando as palavras já aprendidas. Ela cola um cartaz com a figura de uma professora e volta-se para os alunos perguntando:

P.: *O que vocês vêem aqui?*

As.: *Uma professora.*

P.: *Sim, mas como se diz em inglês?*

As.: *Teacher.*

P.: *Isso mesmo!* (e cola o cartaz no quadro-negro).

De igual modo, cola cartazes de figuras de alunos (*students*), família (*family, mother, father, son, daughter*) e escola (*school*). Após colar todos os cartazes no quadro, ela repete várias vezes a pronúncia com os alunos e os corrige quando não pronunciam corretamente. Algumas crianças comentam que *já haviam esquecido como se falavam as palavrinhas em inglês*. A professora regente chega e abre o armário. Pâmela apanha os cadernos, coloca-os em cima de sua mesa e pede para os alunos irem até lá para pegá-los. Enquanto as crianças procuram por seus cadernos, Pâmela comenta sobre as *palavrinhas* que seriam aprendidas na aula:

P.: *O tema de hoje é my classroom, sabem o que é classroom?*

As.: Não.

P.: Quer dizer “sala de aula”.

A professora cola no quadro um cartaz com várias figuras de material escolar, abaixo das figuras está escrito: *My classroom*. Com os cadernos em mãos, os alunos passam a copiar. Primeiramente Pâmela faz o cabeçalho e pede que o copiem e preencham, após isso, desenha quatro figuras, escreve seus nomes em inglês e pede para as crianças desenhá-las nos cadernos e escrever seus respectivos nomes em inglês logo abaixo da figura:

Sinop, 12 de abril de 2005.

School:.....

Teacher:.....

Student:.....

#### MATERIAL ESCOLAR



Figura 10: Modelo de desenhos feitos no quadro-negro pela professora Pâmela.

Enquanto Pâmela aguarda pelo término da cópia, anda pela sala e observa o caderno dos alunos, elogiando e/ou chamando a atenção daqueles que *não estão caprichando na letra, no desenho e na pintura*. Após o término da atividade, a professora lê os nomes e pede para as crianças repetirem várias vezes. A aula está acabando. A professora solicita que coloquem os cadernos em sua mesa e se posicionem em fila para irem ao pátio coberto onde, na seqüência, têm aula de Educação Física com ela. **(NC, 12/04/2005, 13 às 15 horas, aula da professora Pâmela na 2ª série G)**

Uma semana depois, a professora Pâmela encontrou-se novamente com seus alunos de 2ª série:

#### Situação nº 8: Dia do índio

Às 13 horas Pâmela entra, cumprimenta os alunos e faz uma oração. A professora regente pede licença, entra na sala e chama quatro alunos para acompanhá-la até a biblioteca para fazer avaliação, pois haviam faltado no dia anterior quando os demais a fizeram. A professora cola no quadro o cartaz usado na aula anterior com as figuras relacionadas ao tema “*My classroom*” e revisa oralmente as palavras aprendidas. A maioria das crianças não se lembra de como se pronuncia os vocábulos aprendidos. Após repetir

várias vezes as palavras, a professora Pâmela diz que naquela data comemora-se o *dia do índio* e que aprenderiam uma música em inglês referente à data comemorativa. Escreve, então, a música no quadro e pede para as crianças reverem *as palavrinhas da aula passada no caderno*, enquanto pega o aparelho de som que costuma ficar em outra sala:

Song: One little, two little, three Indians,  
Four little, five little, six little Indians,  
Seven little, eight little, nine little Indians,  
Ten little Indian boys!

As crianças não demonstram muito interesse pela música; acham-na muito rápida. A professora prefere cantar uma vez com todos os alunos sem o acompanhamento do som. Em seguida, questiona-os (em português) sobre os costumes indígenas e as crianças respondem eufóricas, principalmente sobre os hábitos alimentares e de vestuário. NA seqüência a professora Pâmela entrega uma cópia mimeografada (ver Anexo B) com o desenho de um índio para cada um dos alunos e pede *que pintem da forma que quiserem*. Enquanto os alunos pintam, a professora anda pela sala e conversa sobre assuntos variados com os alunos. A aula termina às 14 horas e os alunos saem para a aula de Educação Física. **(NC, 19/04/2005, 13 às 14 horas, aula da professora Pâmela na 2ª série G)**

Durante as observações, percebi que Pâmela manteve-se fiel ao ensino proposto por Cristina no sentido de ensinar vocábulos por meio de atividades lúdicas. De acordo com ela, mesmo trabalhando basicamente com vocabulário, até o final do ano letivo, suas turmas da 2ª série já montam frases: *eu passo uma frase em português no quadro, de umas quatro ou cinco palavras, e coloco as palavras em inglês para eles organizarem a frase*, afirmou ela (...) **(NC, 12/04/2005)**. De uma forma geral, seus alunos participavam das atividades propostas, envolvendo-se, principalmente nas atividades de desenho e pintura. O uso da LI não acontecia espontaneamente, somente repetiam o que a professora lhes ensinava, quando lhes era solicitado.

Solange, que atua com 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries na Escola Municipal “Lendo e Interpretando o Mundo”, afirma que os alunos *têm que saber já a estrutura da frase* e não apenas o vocabulário. Abaixo, focalizo um dos momentos observados durante as aulas da professora Solange numa classe de 4ª série composta por 35 alunos (19 meninas e 16 meninos):

#### **Situação nº 9: Símbolos da Páscoa**

**(15:10)** A professora entra na sala e cumprimenta os alunos:

P.: *Oi.*

As.: *Oi.*

Solange explica que *iria entregar uma folha para trabalhar LI e Artes juntas porque estavam atrasados com os conteúdos já que nas últimas duas semanas não tinham tido aula devido a sua participação no curso de capacitação*. Enquanto uma aluna distribui a folha, Solange escreve os símbolos da Páscoa que seriam ensinados naquela aula. Ela pede que os alunos copiem abaixo dos desenhos da folha (ver Anexo B):

### SÍMBOLOS DA PÁScoa

Candle – vela	Sunflower– girasol	Egg – ovo	Grape – uva
Wheat – trigo	Rabbit – Coelho	Bell – sino	Fish – peixe

Enquanto copiam, a maioria dos alunos conversa, grita, fala palavrões aos colegas e faz sinais obscenos. A professora tenta chamar a atenção dos alunos por várias vezes para explicar o conteúdo, mas suas tentativas são em vão. Parece que estão querendo chamar minha atenção.

**(15:36)** Solange ainda não consegue obter a atenção dos alunos.

**(15:42)** A professora pergunta:

P.: *Por que vocês estão tão diferentes hoje? É por que vocês não vão ter aula de Educação Física hoje e vão assistir ao teatro?*

A.: *É porque tem gente estranha na sala e todos estão querendo aparecer.*

P.: *Ah! Então é isso!*

**(15:47)** Solange consegue acalmar a classe e começa a dialogar, em português, sobre os símbolos pascais.

**(15:55)** Os alunos repetem as palavras escritas no quadro duas vezes após a pronúncia da professora.

**(16:02)** A aula termina e Solange diz:

P.: *Não trarei mais desenhos porque fizeram muita bagunça: Vocês gostam de escrever, então vai ser assim. (NC, 23/03/2005, aula da professora Solange na 4ª série E)*

Embora Solange tenha desenvolvido as onze aulas que observei, basicamente voltadas ao ensino de vocabulário (símbolos pascais, números, cores, frutas), para ela, no entanto, a *base* dada por meio de *palavras soltas* não é produtiva à aprendizagem do aluno. Desde o começo, para se comunicar a criança deverá expressar suas idéias no todo, quer dizer, mediante frases completas. Assim ela explica:

...trabalha só palavras soltas e isso não é bom porque **eles têm que saber já a estrutura da frase** [...] no prezinho não acho possível, mas creio que na 1ª série já... a professora deve dizer '**olha hoje nós vamos aprender a laranja: a laranja, uma laranja, a laranja é gostosa...**' **coisas pequenas já dá para estruturar** e eles aprendem. (Solange, professora, E13, 14/04/2005)

Percebe-se um entendimento de que aprender língua é aprender estruturas, porém, para Solange com o passar dos anos letivos, as crianças já podem, além de atentarem para os aspectos estruturais, atentarem para os significados produzidos em enunciados completos. Talvez a prática de “trabalho de palavras soltas” mencionada acima pela professora seja um dos motivos da não participação efetiva de seus alunos durante as aulas por ela ministradas. Por não sentirem “utilidade nenhuma de conhecimento de palavras em outra língua”, como afirmou um de seus alunos de 4ª série, é que, não raro, os alunos dispersavam, andavam pela sala e conversavam sobre outros assuntos alheios ao conteúdo proposto para a aula, impossibilitando-a, muitas vezes, de conseguir cumprir com os objetivos pré-estabelecidos.

As aulas de Sirlei com alunos de 2ª série foram centralizadas na aprendizagem de pequenas frases. Primeiramente, ela ensinava vocábulos e em seguida, os inseria em frases contextualizando-as por meio de figuras e/ou por meio de demonstração com a participação dos alunos. Assim ela desenvolveu uma das aulas que observei na 2ª série D, composta por 22 alunos (13 meninos e 9 meninas):

#### **Situação nº 10: Greetings**

Entro na sala com a professora e ela me apresenta:

*P.: A visita estará observando se eu sou uma boa professora e se vocês são bons alunos.*

Sento-me no fundo da sala com a intenção de não chamar tanto a atenção das crianças. Numa sala ampla, decorada com cartazes, desenhos, números, formas geométricas (nenhum em inglês) as carteiras ficam dispostas em fila. As crianças são bastante agitadas, conversam e andam pela sala e sempre que se dirigem à professora chamam-na de *professora*. Sirlei revisa os numerais de 0 a 11 oralmente e as palavras *boy* e *girl*. Para que os alunos se lembrassem das palavras, apontava para uma menina ou para um menino e dizia:

P.: *Esta é uma .....(girl) / Este é um....(boy)*

Em seguida, distribui uma figura com o desenho de uma menina e um menino acenando um para o outro. Anota as palavras *boy*, *girl* e *bye-bye* no quadro e solicita aos alunos que escrevam nos pontilhados abaixo do desenho correspondente.

Enquanto os alunos executam a tarefa, Sirlei anda pela sala e observa os trabalhos. Percebe que alguns alunos trocaram os vocábulos *boy/girl*. Chama, então, a atenção de todos e explica novamente. Algumas crianças dirigem-se a sua mesa para lhe mostrar a atividade. Enquanto os alunos passam a colorir a figura, a professora faz a chamada chamando-os pelo nome. Uma das alunas diz:

A.: *A outra professora chama pelo número.*

P.: *Como essa é a nossa terceira aula, prefiro chamar vocês pelo nome para conhecê-los.*

A todo o momento, Sirlei incentiva os alunos a fazerem a atividade *rapidinho*, pois  *muito trabalho ainda deve ser feito durante a aula*, conforme seu plano de ensino.

Ao término da atividade, a professora passa de carteira em carteira elogiando (*Muito bem, parabéns!*) e carimbando o canto da figura com um carimbo do personagem *Pluto* com o dizer *Que lindo!* Pede para os alunos colarem a figura no caderno e lembra aos que ainda não concluíram a tarefa que o façam em casa.

Sirlei entrega outra figura em que um menino (*boy*) cumprimenta uma garota (*girl*) (ver Anexo B) e logo acima de seus desenhos há balões representando a fala. Pede que os alunos olhem o que estão fazendo. Ela explica que há várias maneiras de preencher, mas que trabalhariam naquela aula a expressão *"I am"*. Sirlei se dirige à classe e diz:

P.: *Cumprimentem uns aos outros como no modelo escrito aqui no quadro: Hello, I am..... Preencha com seu nome [perguntando]: O que é "I"?*

As.: *Oi.*

P.: *Eu tô falando "I" e não "HI".*

Percebendo que um dos alunos havia escrito *eu sou* em português, pede que corrijam dizendo: *É aula de "English" e você deve escrever em inglês, ok?*

Após o término da atividade, Sirlei organiza os meninos (*boys*) em uma fila para irem ao banheiro e beber água e solicita às meninas (*girls*) que fiquem em silêncio até que chegue a hora de elas irem... Depois ainda trabalham as expressões: *Good bye, students; good bye, teacher; my name is...*(NC, 09/03/2005, 14:08, aula da professora Sirlei na 2ª série D)

Sirlei procurava incentivar a participação dos alunos de forma que usassem as palavras e expressões aprendidas durante aquela aula e nas aulas anteriores. Os alunos, por sua vez, demonstravam-se atentos e interessados. Conversavam

alegremente e desenvolviam ativamente as atividades de cópia, pintura, desenho e colagem, embora relutassem quando desafiados a se expressarem na LI.

Percebe-se que, para as professoras, a visão de “dar uma base” e “despertar o interesse do aluno” está relacionada a aspectos metodológicos e se entrelaça com aspectos afetivos e cognitivos. Quer dizer, a “base” traduz-se em ensino de vocabulário associado ao lúdico, à oralidade, embora ainda haja um resquício do apego ao ensino de frases associado ao ensino gramatical, o que demonstra que, na verdade, elas estão entre duas visões.

As diretoras sinalizam que os professores de LI são instruídos a desenvolver *noções básicas* da língua com os alunos, compreendidas por aprendizagem de novos vocábulos. Para elas, ensinar LI para as crianças das séries iniciais por meio de vocabulário é uma maneira de *despertar o interesse*, já que o conhecimento de algumas palavras aguçaria o desejo e curiosidade para ampliarem a aprendizagem:

Na pré-escola nós **cobramos a oralidade e a noção da palavra**, porque a pré-escola é uma iniciação, cobra a oralidade, mas não de que vai sair falando inglês, **porque é noção básica [...] as cores, parte do corpo [...]** na 5ª série também, ele já chega com uma noção sabendo o que é a LI, pra que serve, aprendendo algumas palavras, né, já chega lá, até eu acredito mais curioso pra aprender mais e a gente espera que ele chegue lá com essa capacidade de dar prosseguimento aos estudos dele. **(Maria, diretora, E17, 20/04/2005)**

Assim como as diretoras, os pais também relacionam o conhecimento básico, voltado principalmente ao ensino de vocabulário de fácil acesso pelas crianças, voltados ao seu universo (*numerais, cores, sala de aula, natureza*) e de palavras fáceis de falar como o principal meio para *despertar o interesse*:

Eu creio que meu filho vai saber **o básico, os numerais, as cores, sala de aula, natureza**, e isso vai ser bom pra ele pra despertar o desejo de estar aprendendo mais. **(Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

O básico é as coisas mais **fácil de falar**, de pegar da LI. **(Ivo, pai, E14, 17/04/2005)**

Em geral, há um consenso entre professores, diretores e pais que a aula de LI nas séries iniciais deve apresentar aos alunos os sons diferentes e os vocábulos de uma nova língua de modo adequado à curiosidade infantil, incentivando as crianças ao prazer (e não ao desprazer) de aprender. Tal crença está em direta

oposição a outro modo de ensinar (o da 5ª série e séries sucessivas) em que o desejo e o prazer de aprender parece não mais existir, transformando o processo de aprender LI em história de dificuldades e de insucesso.

Assim, se a inclusão de LI é vista como benéfica e de que esse ensino deve ser baseado na oralidade e no lúdico, tais crenças vinculam-se a uma outra crença: a de que o ensino de LI na escola pública não funciona, gerando frustrações para os participantes da escola e da comunidade. A inclusão de LI nas séries iniciais parece, portanto, trazer um novo alento, uma esperança de minimizar (ou talvez de prevenir a não-ocorrência) os efeitos negativos do ensino de LI nas últimas décadas a partir da 5ª série.

Antes de descrever a Crença 3, segue um quadro demonstrativo com um resumo das subcrenças e subcategorias relacionadas à Crença 2 – O inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”:

<b>CRENÇA 2</b>	<b>SUBCRENÇAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>O INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA “DEVE DAR UMA BASE” E “DESPERTAR O INTERESSE DO ALUNO”</b>	Dar base	Ensino de vocabulário.
		Treino de pronúncia.
		Ênfase na oralidade.
	Despertar o interesse	Uso de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, cartazes, músicas.
		Tópicos relacionados ao universo do aluno.

Quadro 09: Resumo das subcrenças e subcategorias relacionadas à Crença 2 – *O inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”*.

### **3.1.3 CRENÇA 3 – O ensino de LI na escola pública não funciona**

A terceira crença fundamenta-se na premissa de que o ensino de LI na escola pública não funciona porque os contextos institucionais e governamentais não oferecem condições para que o ensino/aprendizagem aconteça de forma satisfatória. São vários os problemas que impedem a busca de um ensino conseqüente e significativo. Para os professores e diretores, o profissional da área de LI não está devidamente preparado para atuar, há falta de recursos materiais, o número reduzido de aulas semanais é um empecilho e a LI é uma disciplina desvalorizada, vista ainda apenas como mero complemento curricular.

Na Crença 3, são expressos valores relacionados ao papel do ensino de LI e aos recursos disponibilizados ou não para sua execução. Duas subcrenças, a de que “os professores se sentem abandonados” e a de que “o professor de Inglês é invisível” sustentam a Crença 3. Por sua vez, cada uma dessas duas subcrenças são constituídas por categorias menores – falta de formação continuada de professores, falta de capacitação adequada de professores, não atuação docente na área de formação, falta de material didático, número reduzido de aulas, desvalorização do professor de LI, desvalorização da disciplina LI.

### 3.1.3.1 “Os professores de Inglês do município estão abandonados” (Professora Pâmela, E4, 16/07/2004)

A professora Pâmela declarou não estar tão satisfeita com sua atuação nas séries iniciais por não se sentir preparada para dar aulas para crianças. De acordo com ela, a instituição que trabalha e a Secretaria de Educação são duas instâncias que não promovem/promoveram cursos de formação continuada para os professores para que eles pudessem se desenvolver como profissionais. Para ela, o professor precisa estar em *constante formação para desenvolver um trabalho de qualidade*, a falta de apoio institucional e governamental alimenta o sentimento de abandono dos professores da rede pública.

**A escola não se preocupa com minha formação [...] então eu sempre gostei de fazer meu trabalho o melhor possível e eu não estava me sentindo professora de Inglês pra aquelas crianças, a escola tem que investir no professor, nem a escola nem a Secretaria de Educação, então eu acho que os professores de Inglês do município estão abandonados. (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

Ademais, professora Solange critica atitudes casuístas das escolas quando resolvem implementar cursos relâmpagos e episódicos para cumprir ordens burocráticas. Para ela, o Curso de Capacitação dos Docentes em que participava na época, configurava-se como mais um desses cursos criados para cumprir exigências do MEC. A professora lastima que a capacitação não seja *pensando, primeiramente, no bem dos alunos* e parece entender que cursos rápidos não ajudam a romper com práticas que têm se perpetuado há décadas no cenário

educacional. Cursos permanentes de educação continuada e tempo para estudo do professor deveriam ser disponibilizados, pois esses poderiam realmente trazer resultados positivos:

Olha, como o MEC tá vindo aí pra ver como é a formação dos professores da LI, **eles tão fazendo de tudo pra capacitar em tempo recorde**, pra quando o MEC chegar eles poderem dizer que capacitam. **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

A capacitação a que Solange se refere é o Curso de Capacitação dos Docentes ministrado pela professora Cristina, que, no entanto, para alguns professores representou um alento ou *separador de águas*, conforme afirmação de um dos participantes do evento, tendo em vista que era, desde 2002, o primeiro curso oferecido aos professores de inglês. No mesmo momento em que o curso foi oferecido para os professores de LI, outros cursos foram oferecidos para os professores de outras áreas, todavia, somente o de Inglês totalizou 80 horas, o dobro dos demais.

Esse curso vai ser muito bom **porque desde que começou Inglês no município ninguém recebeu treinamento** [...] agora o secretário está fazendo certo, tudo vai ser bem melhor depois deste curso. **(NC, 16/03/2005)**

A diretora Maria comentou que o curso proporcionou aos professores um conhecimento de recursos metodológicos condizentes com o ensino para crianças, mediante o uso de *desenhos, joguinhos e atividades orais*. As professoras Sirlei e Solange também avaliaram de forma positiva o curso, especialmente animadas com a parte oral e a oportunidade de *treinarem a pronúncia*:

Houve uma mudança agora no curso de preparação, **os professores deram uma modificada na forma de trabalhar deles** [...] os professores mudaram pra melhor porque o professor tem a formação em Letras, ele trabalha mais a nível de 5ª a 8ª, então teria que estar adaptando para os pequenos, então agora **eles trouxeram umas idéias pra estar trabalhando diferenciado com essas crianças através mais de desenhos, joguinhos e atividades mais orais**. **(Maria, diretora, E17, 20/04/2005)**

Este curso me ajudou muito com as idéias que ela deu, **brincadeiras** [...] agora, a minha dificuldade é cantar com as crianças, **ela trabalhou muito com musiquinha** e ficou de arrumar o CD para nós na 2ª etapa. Ela **treinou bastante a pronúncia...** **(Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

Pra mim foi excelente, chamar os alunos pra **pronúncia**, uma **infinidade de joguinhos** que já estou montando aqui em casa pra levar pra eles usarem. **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

Um outro aspecto lembrado pela diretora Maria e pelas professoras é de que a formação que receberam no Curso de Letras não as prepara para enfrentar situações de ensino em contextos reais e diversos. Quer dizer, o ensino que o curso de Letras oferece restringe-se a um conjunto de atividades teóricas e pedagógicas de teor universal e teórico e os professores não se vêm preparados para associar teoria e prática aos contextos escolares locais em que trabalham. O que se aprende na universidade não é visto como algo a ser usado no cotidiano da sala de aula das escolas públicas. Assim, não se consideram aptos para ensinar e lidar com crianças das séries iniciais. O que fazem na sua prática cotidiana foi aprendido ao longo dos anos, no âmbito restrito de seu próprio fazer.

A professora Pâmela, por exemplo, não considera que o curso de Letras a preparou para lidar com o ensino de Inglês para crianças. Ela considera que o professor aprende na prática, buscando *descobrir a melhor forma* para trabalhar com as crianças junto às colegas pedagogas que podem contribuir na escolha dos meios mais adequados para ensinar, uma vez que o Curso de Pedagogia lida com ensino das séries iniciais. O preparo inadequado na formação é *complicado pra quem quer fazer um bom trabalho*, acrescenta Pâmela:

**Letras não me proporcionou conhecimento suficiente para lidar com alunos de 1ª a 4ª séries**, é lógico que a UNEMAT fornece o conteúdo, mas a metodologia de forma alguma, eu tentei descobrir a melhor forma, é muito complicado **pra quem quer fazer um bom trabalho, por isso que tem que haver integração com o pedagogo que está em sala**, se não vai fazer como alguns que empurram com a barriga. **(Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

No entanto, a professora Sirlei, que é formada em Pedagogia e Letras, reconhece que nem uma nem outra formação lhe ofereceram subsídios suficientes para lidar com os inúmeros eventos que acontecem no dia a dia em sala de aula. Solange é da mesma opinião de Sirlei e diz que a falta de preparo adequado é *um fardo pesado demais*:

**Letras não me formou bem** (grifo meu), é uma repetição até o final, o inglês da faculdade devia abrir pro inglês do dia-a-dia [...] **na área**

**educacional eu tive subsídios na metodologia de 5ª a 8ª, mas de pré a 4ª minha base é Pedagogia para a didática e Letras para o inglês [...]** porque os pedagogos têm aquela metodologia, olha eu posso te falar porque eu tenho as duas habilitações só que eu não aprendi a dar aulas na faculdade [...] dar aulas se aprende em sala de aula, eu estou aprendendo. **(Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

A pessoa habilitada para dar aulas de 1ª a 4ª séries é quem sentou em bancos de universidade e estudou LI [...] **eu já vejo complicado o pedagogo ter que dar aulas de História, Geografia, Matemática, Português e tal e ainda dar aulas de Inglês e Artes**, assim como eu não tive inglês eles também não tiveram [...] por outro lado eu acho que **o curso de Letras também não prepara pra ser professor**, quando pega adjetivo, pronomes a gente tem que ir lá pegar e estudar é assim com os professores de LI. **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

A diretora Maria acredita que as aulas de LI devem ser ministradas pelo profissional com formação em Letras, por ter a formação em assuntos de língua, no entanto, reconhece que, em assuntos de estratégias pedagógicas, deixa a desejar:

**Quem deve dar aulas de LI é o professor de Letras** que recebeu essa formação pra trabalhar, eu só acredito que o pedagogo tem mais a didática no currículo, e o de Letras é mais técnico né, então às vezes precisa dessa adaptação com a criança menor. **(Maria, diretora, E17, 20/04/2005)**

A professora Cristina confirma que a formação do professor é *essencial* para o sucesso na aprendizagem. Referindo-se aos professores que formam o quadro de docentes da rede municipal, afirma que muitos deles, por questões alheias a sua vontade, estão atuando em áreas que não é a mesma da que foram formados o que, segundo ela, contribui diretamente com a falta de preparo dos professores, que muitas vezes é percebida pelos próprios alunos:

**A maioria é formada em Letras, mas eu sei que tem gente que não é formado na área e que tá atuando, têm outros que são formados em Letras mas tem espanhol**, então este é que é o grande problema, sabe, **as pessoas não têm a fluência [...]** a formação do professor é essencial para as pessoas conseguirem [...] (relutante) para ele consegui passa aquilo lá pra diante, ele tem que saber 100% senão **ocorre a insegurança, o aluno percebe e já não confia mais no professor**. **(Cristina, professora, E5, 14/03/2005)**

Uma das professoras que se encaixa no perfil delineado acima por Cristina, é a professora Solange. Formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e

Língua Espanhola, após ter assumido um concurso da prefeitura (2004), Solange se viu “obrigada” a ministrar aulas de LI sem conhecê-la, já que seu contato ínfimo com a língua se deu há muito tempo atrás. Embora a Secretaria estivesse informada de que a sua habilitação era em Língua Espanhola e não em LI, recebeu ordens para assumir a LI porque era para *trabalhar só o básico e, além disso, estava tudo na folha*. Solange revelou sentir-se envolvida em uma situação bastante desconfortável e por cerca de *três meses sofreu estresse* por ter que aprender como lecionar uma língua que pouco conhecia:

**A Secretaria sabe que eu não tenho formação**, tanto é que quando fui lá pegar o cargo ela disse ‘ah não, **você vai trabalhar só o inglês básico**’, eu disse, **mas eu não tenho o inglês básico, eu tenho espanhol**, ela disse ‘**mas mesmo assim tá tudo na folha**’ [...] é complicado, fiquei estressada uns três meses aí depois... **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

No excerto acima, Solange introduz um novo aspecto relacionado a recursos e materiais didáticos usados por professores e alunos ao afirmar que os conteúdos a serem ministrados estão todos *na folha*. Recursos e materiais são fontes de problemas para o ensino de LI. A professora Pâmela, por exemplo, mencionou que se vê obrigada a gastar do próprio salário para adquirir material para desenvolver as aulas e a professora Elvira lamenta ter que despender tanto tempo preparando materiais:

**...já pedimos inúmeras coisas e nós não temos, eu gasto com material, eu comprei uma coleção de mais de R\$ 1.600,00**, que hoje não compraria, eu **comprei porque eu não tinha material** [...] foi quando teve a implantação do Inglês. **(Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

**...apoio de material então, nem pensar, a minha vida é preparar material [...] não tem livro, eu vou fazer o quê? Fingir que tô dando aula?** **(Elvira, professora, E3, 12/07/2004)**

Pâmela acredita que a solução para o problema da falta de materiais não é difícil. Para ela, a aquisição de livros e dicionários ajudaria e economizaria tempo, pois os alunos não precisariam copiar do quadro.

**Se você tem um referencial, um bom livro e não precisar chegar e todo dia passar no quadro**, aí o aluno vai copiar aí vai perder tempo, **tem livros baratos, como o Caderno Futuro é excelente**, eu gostei porque ele é simples, não é colorido, não tem frescura [...]

de 1ª a 4ª trabalho folhas prontas, pra eles não ficarem copiando tanto [...] **levo dicionário. (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

Embora Pâmela tenha afirmado que procura levar *folhas prontas* para as crianças, sua colega Sirlei relembra que a escola não oferece condições para mimeografar ou tirar cópias, às vezes, diz ela, *quando eu vou pedir um material não tem, a Secretaria não tem verba [...] a falta de material faz que (os alunos) andem pela sala e eles são muito agressivos.*

Na escola “Paz em Todo Lugar” assisti a doze aulas da professora Sirlei (quatro delas em classe de pré-escola, quatro em 1ª série e quatro em 2ª série) e quatro aulas da professora Pâmela (em 2ª série). Durante as observações de suas aulas, percebi que a falta de materiais prejudica bastante o andamento das aulas. Ao buscarem material emprestado junto aos colegas, os alunos andam, conversam, brigam e, conseqüentemente, não desenvolvem satisfatoriamente as atividades propostas pela professora. Muitas vezes, para Sirlei conseguir a atenção da classe precisa falar alto e *ser durona*, como ela mesma afirmou. A situação abaixo ilustra um dos momentos em que a falta de material causou certo transtorno durante a execução da tarefa:

#### **Situação nº 11: Confecção da máscara do coelhinho da Páscoa**

**(15:15)** Duas crianças brigam na fila para o retorno do intervalo. Após entrarem e todos os alunos se acomodarem na sala, Sirlei as cumprimenta:

P.: *Good afternoon!*  
As.: *Good afternoon!*

Em seguida, Sirlei se dirige até os dois meninos que haviam discutido na fila e os adverte *para que não voltem a brigar, pois aquela não era uma prática condizente com o que a escola vinha trabalhando.*

Sirlei, iniciando a aula propriamente dita, conta uma *estória sobre um sapo que se apaixonou por um coelho e que este o chamava de “Rabbit”* (imitando o coaxar do sapo). As crianças acham tudo muito engraçado e repetem várias vezes a palavra com a professora. Depois disso, entrega uma cópia mimeografada com a figura de um coelho (ver Anexo B) para os alunos pintarem, recortarem e colarem adornos na cabeça (florzinhas para as meninas e chapéu para os meninos) e montarem uma máscara para usarem ao irem para casa, já que é a semana da Páscoa. Durante a execução da tarefa, os alunos andam pela sala para tomar emprestado lápis de cor, cola e tesouras. Para chamar a atenção dos alunos na tentativa de manter ordem na classe, Sirlei diz:

P.: *Boys, please, meninos, por favor.*

Um dos meninos da sala destaca-se por seu tamanho, maior do que o restante dos colegas, pela indisciplina (instiga os colegas à discussão) e pela não participação da confecção da máscara:

A.: *Ele é assim mesmo, ele é o mais velho, já é repetente e não quer saber de fazer nada.*

Como a sala é bastante numerosa (23 alunos), até a professora atender todos, auxiliando-os a colocarem o elástico na máscara, os demais ficam *bagunçando, andando pela sala e até mesmo brigando com os colegas*. Quando todos estão com suas máscaras prontas e devidamente ajustadas em seus rostos, a professora chama a diretora para vê-los. Eles a recebem dizendo:

As.: *Good afternoon, seja bem-vinda à nossa sala!*

P.: *Como se fala coelho em inglês?*

As.: *Rabbit.*

A diretora os parabeniza desejando *a todos Feliz Páscoa*. Os alunos guardam os materiais e aguardam pelo sinal para irem para suas casas. **(NC, 22/03/2005, das 15:15 às 17 horas, aula da professora Sirlei na 1ª série G)**

Vale ressaltar que, do que diz respeito ao material, nas escolas observadas, não foram adotados livros didáticos para os alunos, somente alguns professores possuem livros de onde retiram atividades. No período observado, as professoras preparavam materiais mimeografados (alguns modelos seguem no Anexo B) para entregarem aos alunos ou escreviam e desenhavam no quadro para que os alunos copiassem. Percebi que sempre traziam muitos materiais de casa, como lápis de cor, tesouras, lantejoulas e papéis coloridos. Os trabalhos produzidos eram colados no caderno ou guardados em envelopes para serem entregues no final de cada bimestre.

Embora, de maneira geral, os alunos demonstrem gostar das atividades produzidas, os seis alunos entrevistados sinalizaram a favor da adoção do livro didático julgando que os ajudaria a acompanhar melhor a aula e as explicações ou leitura da professora, bem como poderiam obter outras informações ou estudar por conta própria.

**Eu queria ter um livro de Inglês porque a gente podia acompanhar as leituras que a professora faz. (Camila, aluna de 2ª série, E18, 14/03/2005)**

Não tem livro, a professora passa no quadro e nós copiamos, **eu queria livro porque ia dar mais dicas**, seria mais legal e ia aprender mais. **(Rodrigo, aluno de 4ª série, E8, 02/04/2005)**

**Queria ter livro porque** eu dei uma olhada no livro da professora, é bem legal, tinha um monte de pergunta. **(Gustavo, aluno de 6ª série, E15, 17/04/2005)**

**Seria bom ter livro**, daí a gente ia acompanhar a professora que tem livro, seria mais fácil. **(Taís, aluna de 8ª série, E12, 10/04/2005)**

Os pais reconhecem e compreendem que os professores encontram muitas dificuldades na prática em sala de aula. Além da responsabilidade do professor diante da tarefa de educador, o pai Guilherme lembra de como é importante que os órgãos responsáveis ofereçam subsídios para que o profissional possa desenvolver satisfatoriamente suas atividades. Segundo ele, os pais deveriam se *unir na busca de soluções para suprir a falta de materiais*.

A gente sabe que na **escola pública, tem a dificuldade de apoio do governo na questão de material didático [...] acho que cabe também aos pais estarem incentivando**, buscando soluções pra essa deficiência no ensino. **(Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

A esse respeito observei nos documentos e em conversas informais com as diretoras, que a escola tem certa autonomia para adquirir, dentro de seus limites de verbas, materiais que supram as necessidades imediatas da escola, como folhas de sulfite, cartolinas, cola, dentre outros. A diretora Maria informou que em sua *escola há aparelho de som, CDs, fitas de vídeo e coleções de livros de historinhas*, mas reconheceu que os materiais didáticos não são suficientes e demonstrou preocupação quanto a isso afirmando que a administração tem buscado suprir esta carência:

**Nós temos procurado investir muito nesta área, nós tínhamos poucos materiais, uma ou duas coleções [...] no final do ano com a verba que vem do governo federal, uma vez por ano pra escola, nós compramos mais duas coleções com fita de vídeo com CD ROM para eles estarem trabalhando também na informática [...] ano passado nós compramos uma coleção que dá pra usar desde o pré até a 4ª série, só não adquirimos dicionários.** **(Maria, diretora, E17, 20/04/2005)**

Enquanto estive observando as professoras Pâmela e Sirlei na escola “Paz em Todo Lugar” – e, às vezes, participando, no caso da pré-escola e primeira série, especialmente nos dias em que desenvolveram atividades de pintura, recortes e colagem em comemoração à Páscoa – percebi que as disciplinas LI e Artes (no caso da professora Sirlei) e LI e Educação Física (no caso da professora Pâmela), nessa escola, eram aulas geminadas, quer dizer, uma é dada após a outra. Com isso, as professoras aproveitam melhor o tempo, por serem duas horas seguidas.

Em uma das aulas observadas da professora Sirlei na pré-escola, os alunos desenvolveram a mesma tarefa descrita na situação 9 acima, referente à confecção da máscara em comemoração à Páscoa, embora a conduta da professora e a atuação dos alunos tenham transcorrido de forma diferente:

#### **Situação 12: A máscara para os alunos da pré-escola**

**(13 horas)** A professora Sirlei abre a sala e espera que as crianças entrem e abaixem as cadeiras. Quando todos já estão dispostos em quatro mesas com seis cadeiras em cada mesa (totalizando 24 alunos), cumprimenta-os:

P.: *Hello!*

As.: *Hello!*

P.: *Lembra que na aula passada eu disse que faríamos uma máscara?*

As.: *Sim!*

A professora conta a mesma historinha da sala da 1ª série, entrega o desenho do coelhinho e explica como devem colorir. Enquanto as crianças pintam, Sirlei anda entre as mesas observando e *perguntando como está o trabalhinho e como se fala coelho em inglês*. A classe é participativa, todos trabalham e conversam alegremente. Alguns vão até a mesa da professora, beijam-na e recebem carinho dela. Nessa classe não foi feita a colagem das florzinhas e do chapéu (era um grau de dificuldade para as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries). A aula passa depressa (14:35) e as crianças começam a ficar ansiosas porque está chegando a hora do lanche e as máscaras não estão prontas. Ofereço-me, então, para auxiliar Sirlei com a colocação do elástico. Ela aceita o auxílio e agradece. Enfim, às 14:48 todos lancham felizes com suas máscaras de coelhinho. **(NC, 21/03/2005, das 13 às 15 horas, aula da professora Sirlei na pré-escola)**

Após a aula acima descrita, Sirlei e eu nos dirigimos à sala dos professores, enquanto as crianças participavam do intervalo no pátio coberto da escola. A caminho da sala comentei com ela que se fosse apenas uma hora não daria para

desenvolver a atividade, já que ela os encorajava a produzir a própria máscara sozinhos. Ela afirmou que *apenas uma hora/aula por semana é pouquíssimo tempo para trabalhar bem com os alunos* e que *este pouco tempo foi um dos motivos que levaram as professoras a optarem pelo desenvolvimento das duas disciplinas concomitantemente*. Afirmou, também, que *já tentou separar as disciplinas, mas que não obteve resultados satisfatórios*. Sirlei explica melhor como vê o uso das duas disciplinas juntas e argumenta que se houvesse mais aulas semanais o rendimento das aulas seria melhor:

**eu acho que Artes é um trampolim para eu fazer a criança gostar de LI**, a gente trabalha assim: se tem que trabalhar a Páscoa, já trabalha o coelho em inglês [...] já pára um pouco, porque na metade da aula o professor tem que parar e levar os alunos para o banheiro e beber água, tem que levar porque são pequenos, embora eu não ache que a minha aula seja cansativa [...] **se tivesse duas aulas seria melhor, mas eu tento ‘enfiar’ na cabeça deles o máximo possível** [...] quanto mais eu colocar eles vão pegando, mesmo que não esteja no programa, eu falo em inglês e logo em seguida em português tipo os filminhos que eu assisto. **(Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

É interessante observar a iniciativa da professora Sirlei para lidar com o número reduzido de aulas dedicadas à LI ao combinar Artes e LI. O número reduzido de aulas de LI constitui-se na segunda subcrença – a de que o professor de Inglês é invisível –, que, por sua vez, fundamenta a Crença 3.

### **3.1.3.2 A invisibilidade da professora de LI – “Aquela que não é de verdade”** (Diretora Celina, E2, 12/07/2004)

Naquela que seria a terceira aula de LI da professora Sirlei, na 2ª série D, presenciei um fato curioso um mês após o início do ano letivo. Um das alunas aproximou-se da professora Sirlei e perguntou-lhe qual era seu nome para que a pudesse cumprimentar em inglês de acordo com a atividade em andamento:

#### **Situação 13: “Professora, qual é teu nome?”**

A professora Sirlei pede à classe que cumprimentem uns aos outros como no modelo escrito no quadro: *Hello, I am.....(preencha com seu nome)*. Enquanto os alunos se cumprimentam uma aluna vai até a mesa da professora e pergunta:

A.: Professora, qual é teu nome?

P.: Sirlei. (NC, 09/03/2005, aula da professora Sirlei na 2ª série D)

O fato de a aluna não saber até aquele momento o nome da professora é bastante emblemático no sentido de indiciar que a relação do professor de LI e alunos pode ser afetada pelo número reduzido de aulas. Assim, levando-se em consideração que a LI é oferecida apenas uma vez por semana, um professor de LI terá ao longo do ano letivo apenas quarenta (40) horas/aula para ministrar em cada série, isso sem levar em consideração os possíveis feriados, cursos, conselho de classe e outros eventos que acontecem e fazem que a carga horária em sala de aula se reduza ainda mais.

A diretora Celina e a professora Pâmela referiram-se a dois episódios em que se evidencia a figura do professor de LI como alguém de pouca importância, provavelmente, por não ser visto com frequência. Conforme Celina, um dos alunos da 2ª série dirigiu-se a ela aludindo à professora Pâmela como *aquela professora que não é de verdade* porque para os alunos a professora de verdade é a da alfabetização. Pâmela relembrou um episódio em que a diretora Celina, em uma reunião com os pais, apresentou todos os professores com exceção da professora de LI e ela própria brincou com a diretora, dizendo que ela só havia apresentado os professores *de verdade*.

Até tem um fato interessante, que um dia um aluno entrou na minha sala pedindo um material, e eu perguntei pra ele qual professora que tinha pedido, e ele disse: **'aquela que não é de verdade'** [referia-se a professora de LI], porque a professora de verdade pra ele é a da alfabetização. (Celina, diretora, E2, 12/07/2004)

...até teve uma vez que a diretora **apresentou todos os professores aos pais em uma reunião e esqueceu da gente**, mas porque tava tudo bem tumultuado [...] depois a gente até brincou com ela: **'Ah, você só apresentou os professores de verdade'** [...] o aluno fala que tem um professor de verdade [a professora da alfabetização], um de Educação Física e um de Inglês. (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)

Pâmela acrescentou que não são apenas os alunos que vêem o professor de LI e a disciplina que ele trabalha de maneira diferente das demais, mas *até a própria escola* que impõe uma cobrança maior de apresentação do rendimento escolar dos alunos aos professores alfabetizadores do que aos de LI. Pâmela sente

que *há indiferença para com sua pessoa por parte da comunidade escolar*, e que essa indiferença acontece por *ser professora de LI*. Para ela, apesar da grande aceitação por parte da comunidade escolar e familiar da inclusão de LI nas séries iniciais, a disciplina ainda não é relevante no currículo. Assim ela explica:

Até a própria escola [...] a questão da responsabilidade do professor de LI [...] como eu diria assim [...] não pega tanto no pé quanto o professor de sala [...] **na verdade, essa importância o professor de LI não tem não**, igual ao professor da sala [...] não é que ele não tenha importância, é que **a ausência dele é menos percebida**. (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)

Pâmela vê a disciplina que leciona e a si própria duplamente desvalorizada pela redução de aulas e por ser menos cobrada em relação ao rendimento escolar do aluno. Já a professora Elvira demonstra se sentir *valorizada por ser professora de LI, tanto no contexto escolar quanto no familiar*:

A família apóia o meu trabalho [...] **meus colegas de trabalho de outras áreas, eles têm uma admiração muito grande** [...] pra quem te olha, você é sempre uma pessoa superior a ele, **eu me sinto valorizada**. (Elvira, professora, E3, 12/07/2004)

Sirlei, colega de trabalho de Pâmela, compartilha com ela o sentimento de desvalorização ao confirmar que, embora nunca tenha se sentido incomodada por ser professora de LI, já recebeu críticas na escola de colegas pedagogos que acham “o Inglês tempo perdido”.

Já **recebi críticas na escola** sim, principalmente por professor formado em Pedagogia porque ele acha **que o Inglês é tempo perdido**. (Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)

A crítica dos professores veicula o discurso da não-valia de LI vista apenas como uma disciplina “complementar”, que não reprova e não tem utilidade nenhuma para o aluno. Todavia, ao lado da imagem da desvalorização, uma outra imagem, a de prestígio, também aparece em sintonia com aquela veiculada pela mídia de que a LI é necessária e dá *status àqueles que a dominam*, conforme assinala a diretora Edna. Na escola em que trabalha, afirma Edna, *ela e os professores de outras áreas dão valor ao professor de LI*. *Eu sinto até uma ponta de inveja porque meu inglês é péssimo*, comenta em meio a risos. A diretora Celina também não acredita

que o professor de LI seja desvalorizado. Para ela, na escola *todo mundo é igual, ninguém é diminuído, ou melhor.*

Durante o período de observação, percebi que os participantes do contexto escolar costumam confundir a professora de LI e a disciplina que ela ministra. À primeira vista, tem-se a impressão que a sensação de desvalorização é dirigida ao profissional, mas um olhar mais atento possibilita-nos perceber que não se refere ao professor em si, mas sim à LI e todas as crenças e fatos em torno dela. Além da polêmica acerca da discussão da formação e do papel do professor, está a questão da importância dada à sua disciplina, quer dizer, o *status* que o contexto institucional educacional, geralmente, atribui à LI. As professoras Sirlei e Pâmela argumentam que a LI e os professores que trabalham com a disciplina ainda são vistos como *tapa buraco*, ou seja, eles preenchem um espaço descartável a ser utilizado para preencher hora-atividade do professor titular. No caso de haver qualquer outro evento na escola (reunião, conselho de classe etc) a aula de LI é sacrificada. O fato da professora Pâmela ter se ausentado por motivo de licença maternidade não provocou a contratação de uma professora substituta, nem causou transtornos o fato de os alunos ficarem sem aula de inglês.

a questão dos outros professores é que não se preocupam em ter um intercâmbio ou interdisciplinaridade [...] às vezes me sinto sozinha, eles acham que o professor de LI e Artes é o **tapa buraco** qualquer evento que tem na escola é o professor de Artes, o resto não se envolve... **(Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

O ano passado eu saí de licença maternidade e não foi colocado outro professor no meu lugar, diz a diretora que é porque não conseguiu outro, se fosse professor da sala teria que arrumar, **como era professor de LI foi levando, os colegas ficaram sem hora atividade e os alunos ficaram sem aula. (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

Ainda, lembro-me de uma das conversas que Sirlei e eu tivemos a caminho da sala dos professores, em que relatou que além de LI e Artes, foi designada a “tapar mais um buraco” – dar aula de informática:

#### **Situação 14: O papel da professora de LI e Artes**

...às 14:45h todos guardam o material e arrumam a sala para o lanche. Sirlei põe-se a organizar as crianças em fila na sala, para servir o leite e as bolachas. Sempre prestativa o faz e conversa comigo sobre suas aulas, crianças, enfim, seus momentos em

contato com a escola. Às 15 horas, soa o sinal para o intervalo. Após o lanche, a caminho da sala dos professores, Sirlei comenta:

P.: *Na próxima sexta (11/03), haverá a inauguração da sala de informática e a diretora disse que a professora de LI e Artes ficará responsável pela aula de informática.*

P.: **Não é meu papel ensinar informática. (NC, 09/03/2005, 15:08, aula da professora Sirlei na 2ª série D)**

A fala da diretora Celina de *que todos os professores são iguais* não condiz com a prática do dia-a-dia, porque se aparecer qualquer outra atividade, as professoras das disciplinas de LI e Artes são chamadas a executá-la, além dos conteúdos da disciplina. Percebi também nas duas escolas observadas que, durante algumas aulas, crianças eram retiradas da sala para momentos de recuperação das outras disciplinas ou para fazer avaliações em atraso, quer dizer, o número reduzido das aulas de LI no currículo escolar se torna ainda mais reduzido devido às interrupções ou interferências de caráter cotidiano associadas ao “*status* de atividade tapa-buraco”, de disciplina que “*não é de verdade*”, de “*professor que não é de verdade*”.

### **Situação 15: Os alunos do reforço escolar**

... Sirlei se dirige à classe e diz:

P.: *Cumprimentem uns aos outros como no modelo escrito aqui no quadro: Hello, I am.....(preencha com seu nome).* Duas crianças chegam às 13:50h e pedem licença para entrar na sala, **informando que estavam em outra sala fazendo aula de reforço com a professora titular.** Sirlei permite a entrada deles e revisa no quadro perguntando... **(NC, 09/03/2005, aula da professora Sirlei na 2ª série D)**

Ao conversar com Sirlei sobre o fato de ter observado a entrada atrasada das duas crianças à aula, ela afirmou ser um fato corriqueiro relacionado ao papel desvalorizado da LI no contexto escolar, confirmando também as dificuldades que os professores de LI passam. Mesmo após mais de dois anos de implantação das aulas na pré-escola e séries iniciais, percebe que a escola não valoriza seu trabalho e ela acredita que sofre um tipo de discriminação.

...me dei conta que **a escola não valoriza o inglês** este ano **porque as crianças vão para o reforço justamente na aula de LI [...]** um dia eu falei ‘porque eles estão indo pro reforço na minha aula, se é

uma aula só por semana?’ E aí eu fui conversar com a coordenadora e ela achou que não é importante para eles... Tem o problema que **a professora de LI não manda na sala**, se a professora coloca os alunos dispostos de um jeito eu não posso trocar, não tenho chave, armário, tenho 11 turmas e tenho que levar e trazer meu material todo dia e é difícil. **(Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

Além dos problemas já descritos quanto à falta de formação adequada dos profissionais, da capacitação incompleta, da falta de materiais, da desvalorização do professor e da disciplina, da redução do número de aulas, as professoras ainda enfatizam que o número elevado de alunos por sala, o currículo pré-definido e a repetição dos conteúdos ao longo dos anos também prejudicam a aprendizagem. Não é trivial, portanto, a crença de que na escola pública só se aprende *uma base* ou, de que o *inglês da escola pública não funciona*.

O Quadro 10 abaixo mostra um resumo das subcrenças e subcategorias acerca da Crença 3 – O ensino de LI na escola pública não funciona.

CRENÇA 3	SUBCRENÇAS	SUBCATEGORIAS
<b>O ENSINO DE LI NA ESCOLA PÚBLICA NÃO FUNCIONA</b>	“Os professores de Inglês do município estão abandonados”	Falta de formação continuada dos professores.
		Falta de capacitação adequada dos professores.
		Professores não atuam em sua área de formação.
		Falta de material didático.
	A invisibilidade da professora de LI – “Aquele que não é de verdade”	Número reduzido de aulas.
		Desvalorização do professor de LI.
		Desvalorização da disciplina de LI.

Quadro 10: Resumo das subcrenças e subcategorias acerca da Crença 3 – *O ensino de LI na escola pública não funciona*.

### 3.1.4 Crença 04 – Aprender LI é importante

A quarta crença explora a segunda pergunta de pesquisa – *Como pais, professores, diretores e alunos vêem o uso de termos em inglês no cenário urbano?* Esta crença, relacionada à aprendizagem da LI inferida a partir dos depoimentos dos participantes, é sustentada por duas subcrenças e respectivas subcategorias. A primeira subcrença, a instrumental, salienta o valor da LI como um instrumento

vantajoso na inserção ao mercado de trabalho. A segunda subcrença, inglês como bem cultural, está associada à realização pessoal, à “expansão de horizontes”.

### 3.1.4.1 Valor instrumental: LI na vida profissional

De um modo geral, os participantes concordam que LI é importante porque faz parte do currículo escolar, está amplamente presente na área da computação e é útil para conseguir emprego, portanto, deve ser ensinada. Esta é a primeira função de LI. “*Hoje nós estamos precisando muito de intérprete*”, afirma a diretora Celina, “*portanto, é uma língua relevante para os alunos*” (E2, 12/07/2004). “*Uma pessoa que não entende nada de inglês, até para arrumar serviço é difícil*”, assevera a diretora Edna (E1, 12/07/2004). A diretora Maria também entoa o discurso do caráter pragmático do inglês no sentido não só de inserção ao mercado de trabalho local, mas também de possibilidade de acesso ao mundo globalizado, tecnológico, mundial:

É importante porque é uma língua universal, aonde você vai sempre tem uma pessoa que fala inglês [...] **o acesso ao mundo da informática que tem muitas palavras, a tecnologia, a tv, [...] pra dar um conhecimento e entendimento maior pra lidar com várias coisas, dvd, aparelho de som, tudo é em inglês, e por ser uma língua falada no mundo inteiro. (Maria, diretora, E17, 20/04/2005)**

As professoras não opinaram diferentemente das diretoras. Pâmela, por exemplo, apontou Sinop como uma cidade cujas empresas e indústrias realizam comércio com vários países, criando espaços para profissionais que saibam usar a LI:

É mais uma **vantagem pra ele no mercado de trabalho** futuramente [...] porque se não conhece nada de inglês [...] hoje aqui em Sinop já **tem empresas que tão fazendo exportação e precisa de pessoas que tenham conhecimento...** (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)

Os pais, por sua vez, também reconhecem que a aprendizagem de LI propiciará a seus filhos uma *vida melhor*, já que, atribuem a ela a expansão das possibilidades de *obtenção de emprego*:

O campo de trabalho abre mais se você tem uma segunda língua, tem oportunidade de ter um **emprego melhor**... A escola, a Secretaria de Educação, mesmo que tivesse uma resposta negativa da sociedade, precisaria manter o propósito de ter inglês no currículo. **(Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

É importante as crianças estudarem LI porque no estudo que tá hoje tem que tá atualizado, informado, **tem que ter pro futuro deles**. **(Ivo, pai, E14, 17/04/2005)**

Você pode fazer um curso aperfeiçoado e dar aulas **e ganhar um salário até razoável**. **(Rose, mãe, E10, 10/04/2005)**

Se para o pai Guilherme, a aprendizagem é indispensável no mundo de hoje, a mãe Rose revela um outro aspecto: a de que o inglês pode ser mais útil para aqueles que buscam emprego fora do país:

Na vida diária você quase não vai precisar de inglês, você vai procurar emprego, eles não exige, **a não ser que você vai trabalhar fora do Brasil**. **(Rose, mãe, E10, 10/04/2005)**

Em conversas com familiares e vizinhos dos pais entrevistados, notei que embora apoiassem o oferecimento das aulas de inglês, a disciplina de LI é vista como um acréscimo ao conhecimento escolar, é “mais um estudo”, quer dizer, nem todos os pais jogam todas as fichas na serventia do inglês para conseguir um emprego. A mãe de uma das alunas, disse: *“Aqui nós não precisa, porque nós vamos aproveitar essa língua aonde?”* (Raquel, E11, 10/04/2005). Entre os pais, o domínio de uma LE não é considerado indispensável, apesar de ser importante. Tal atitude revela um entendimento de pertinência social: nos países a que acostumamos chamar de “em desenvolvimento”, o uso do inglês ainda é restrito a alguns setores da sociedade.

Pais e professoras vislumbram as vantagens em utilizar o inglês na sociedade brasileira como ascensão financeira na conquista de um bom emprego e no seu valor simbólico como um “apelo esnobe” (Ortiz, 1994:193). Quer dizer, professoras e pais como cidadãos apontam que falar inglês é “chique”, é “bonito”, dá “*status social*”:

Eu concordo com uma entrevista que vi no Fantástico ano passado, as **pessoas acham mais chique**, por exemplo, ao invés de falar Carlos Marrom Junior, falar Charlie Brown Junior, **é mais bonitinho, dá mais status** né, nossa, ele fala inglês fluentemente. **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

...mas é uma coisa que você tem que aprender desde pequeno, até esses dias nós fomos no mercado e tinha **uma menininha, de uns três anos, falando inglês, tão bonito desde pequeno já falar inglês**, você tem que aprender de tudo um pouquinho. **(Rose, mãe, E10, 10/04/2005)**

O pai Guilherme acena para sua participação num mundo global ao integrar-se a um setor de trabalho e de relação social em que pode lançar mão da LI:

A gente tá vivendo num **mundo globalizado**, as informações são muito rápidas e a LI vem expressa nas informações técnicas de produtos que a gente adquire, e se você tem um conhecimento disso, **vai estar em sintonia com este mundo**, vai crescer não ficar muito atrás das pessoas que estão buscando, **eu sei que dependemos dos americanos em vários aspectos, mas se as pessoas têm oportunidade, tem que aprender**, eu mesmo (referindo-se ao tempo que morou no Japão), usei-a do outro lado do mundo, infelizmente, o que eu percebo é que só uma minoria valoriza o aprendizado de uma 2ª língua, as pessoas acham que elas nunca vão precisar, isso é uma **questão cultural das pessoas que vivem num mundo fechado que não buscam uma perspectiva**. **(Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

Para o pai Guilherme, o estudo de LI o ajudou concretamente quando viveu no Japão: *“usei-a do outro lado do mundo”*, diz ele. Usou inglês como meio de comunicação com os japoneses e dessa forma, para ele, o mundo se amplia ao aprendermos a LI. Sua vivência como imigrante no Japão o integra como participante de uma cultura internacional, quer dizer, o que era estrangeiro – o Outro – torna-se Nós, revelando uma conformidade a um padrão hegemônico onde a LI se apresenta como a língua mundial.

Para os seis alunos participantes, a LI se faz presente na sociedade, todavia, percebem de modo diferenciado o oferecimento da disciplina nas escolas. Os três alunos que estão nas séries iniciais caracterizam a LI como uma disciplina “legal” porque se diferencia daquelas comuns a que estavam acostumados (Língua Portuguesa, Matemática, dentre outras), já que, muitas vezes, trabalham com recortes, colagens, desenhos e pinturas. Nas séries iniciais, a aula de LI é relacionada a momentos de “descontração”.

Já os três alunos que estão nas séries mais adiantadas demonstram indícios da influência dos discursos da importância do inglês para conseguirem emprego,

quando estiverem em idade para competirem no mercado de trabalho. No entanto, Taís, filha de Raquel, por exemplo, afirmou que embora goste das aulas, não sabe se a LI vai ajudá-la em alguma coisa. *Há coisas muito mais importantes para aprender*, diz ela, deixando transparecer a sensação de não fazer sentido o inglês oferecido pela escola.

Os contextos mencionados nas crenças anteriores, sem dúvida, ajudam a criar essa visão da “falta de objetividade” da disciplina de LI por parte dos alunos das séries avançadas, que também chegam a senti-la como “tapa buraco”. Há, pois, dois tipos de inglês: o inglês no mundo da vida – aquele que é “real”, presente nas mais diversas esferas da sociedade, propagado, principalmente, pelo meio midiático, em músicas, Internet e filmes – e, o inglês da escola – aquele que é oferecido em uma perspectiva de *base*, para ser “usado quando o aluno crescer”.

Para as professoras, a sociedade usa o inglês sem *sequer perceber que estão usando*. Para Sirlei, por exemplo, a presença maciça da LI no cotidiano já foi assimilada pela sociedade, a ponto de não percebê-la. Outras vezes a usam de forma *equivocada*, como o que aconteceu no episódio relatado pela professora Solange:

**Eu acho que muitas vezes a pessoa usa e não tem nem noção que tá usando uma palavra inglesa, hot dog, por exemplo, já virou coloquial, já faz parte do português. (Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

**Você sai e tem muitas coisas escritas em inglês, as pessoas nem sabem o que tão dizendo**, tanto é que veio uma moça me perguntar o que significava o nome de uma loja que ela tinha posto, ‘é inglês, só que eu quero saber o que significa pra dizer pros meus clientes’ aí eu fui procurar e não existe. **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

Percebe-se nas falas dos participantes que os indivíduos nativizam, indigenizam a LI e a usam na vida a seu modo, quer dizer, às vezes, até mesmo sem compreendê-la ou imprimindo a ela formas e sentidos mais ajustados com a cultura brasileira.

Hoje, a LI está presente em setores especializados de trabalho (publicações científicas, informática), quer na publicidade, no *show business* e nas novelas (a atual novela global “América”, por exemplo), sinalizando, nas palavras de Ortiz

(1994:102), a “existência de um fenômeno de diglossia em escala mundial”. Tal fenômeno, caracterizado pelo processo de globalização, se assenta sob interesses políticos e econômicos em que a LI não é uma língua franca, cuja atribuição seria unicamente colocar em contato grupos de falas distintas, mas passa a ocupar uma posição de autoridade, semelhante àquela da norma padrão perante as variedades lingüísticas minoritárias.

Parafraçando as palavras de Ortiz (1994:102-3), há um conjunto de vantagens que são mostradas ou inculcadas via mídia, por exemplo, em utilizar esta língua mundial. Assim, o desejo de falar a LI não decorre apenas de fatos históricos (domínio militar e econômico), mas de interesses específicos do mercado lingüístico que é fortalecido com a entrada de novas culturas com seus idiomas. O conflito entre língua nacional e mundial é latente, mas se resolve de maneira diferente devido às posições no contexto global. A LI adquire uma autonomia interna às diversas culturas mundializadas devido à ampliação do mercado lingüístico de dimensão transnacional.

#### **3.1.4.2 Valor cultural: A LI na vida pessoal**

Segundo Ortiz, “o processo de mundialização é um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais e para existir deve se localizar, enraizar-se nas práticas cotidianas dos homens”. Para ele, uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou, sem, no entanto, ser sinônimo de homogeneidade (1994:30-1).

Se por um lado, a aprendizagem de LI é estimulada pelos participantes do estudo que lhe atribuem um valor instrumental no mundo pós-moderno tecnológico, por outro lado, atribuem seu conhecimento à oportunidade de “ter cultura”, de “ampliar os horizontes”, que parece refletir dois sentidos associados pelo senso comum ao conceito “Cultura” com C maiúsculo (cultura erudita) em oposição à “cultura” com c minúsculo (cultura popular).

O sentido de cultura como erudição está associado à “boa educação”, a certo tipo de estética preferido nas artes, literatura, arquitetura e que favorece uma classe social composta, geralmente, pelos indivíduos com alto poder aquisitivo. Então, a

aprendizagem de LI, vista à luz desse conceito, nomeia indivíduos que a “dominam” como sendo “bem educados” e “cultos”.

O segundo sentido é que, por não possuir essa erudição, a classe popular é denominada pelos que se (auto) enquadram no primeiro sentido, ou se autodenomina de “sem cultura”, “sem educação”. Tal asserção os conduz a associar e a desejar a cultura do Outro (do povo britânico ou norte-americano) por a identificarem com povo educado, erudito, civilizado contrapondo à própria cultura (brasileira) vista como não-erudita, não-civilizada.

Já que vivemos em um mundo contemporâneo, formado por uma sociedade marcadamente de consumo que tem na LI e seus “donos” o padrão a ser seguido, na concepção de Cultura com C maiúsculo, evidencia-se, portanto, nas falas abaixo, o sentimento de admiração pelo Outro (a outra língua, o outro povo, a outra cultura):

Provavelmente as pessoas escolhem estudar LI porque elas sentem **desejo de se identificar com outro grupo**, quem não sabe LI fica incomodado [...] todo mundo tem um sonho de falar inglês... **(Elvira, professora, E3, 12/07/2004)**

Ah, **pela cultura mesmo**, quando a gente vê os EUA na TV, a gente vê que **é um povo muito patriota**. **(Solange, professora, E13, 14/04/2005)**

Mas, esse sentimento é também contraditório. Se os indivíduos podem compartilhar modos de vida do Outro, também podem enfrentá-lo. Para Pâmela e Sirlei, conhecer a língua do Outro e ter erudição pode ser descolado do sentimento de sujeição à cultura de outro povo.

O que a gente ouve é assim, que **o inglês serve para os norte-americanos nos dominar**, aí eu já falo diferente, então **aprenda inglês para você falar com ele e dominá-lo** [...] ele vai vir aqui e achar que você é um caipira e você vai mostrar **o caipira daqui é inteligente, tem cultura**, conhece a língua deles... **(Pâmela, professora, E4, 16/07/2005)**

Para mim o inglês é importante, nós deveríamos saber falar inglês sim, porque **o americano se acha superior a nós**, só que é bonito para nós irmos lá no país deles e falarmos a língua deles, **é feio para eles virem aqui e precisarem de intérprete**, eu vejo assim, se eu sei falar a minha e a deles eu sou melhor que eles, **nós somos beneficiados** [...] **eles são grandes tolos** porque eles estão perdendo porque nós estamos sendo beneficiados, quer seja por imposição ou sei lá o que. **(Sirlei, professora, E6, 29/03/2005)**

Nesses quatro exemplos acima, as falas beligerantes das professoras refletem o jogo das relações de força entre a língua global/mundial e a língua local/nacional. Se por um lado, historicamente, a crença de que aprender a LI é ter cultura e expandir horizontes veiculada a discursos e sentimentos de inferioridade, alienação e subjugação, e expressa em uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela LI Moita Lopes (1996:37); por outro lado, outros sentidos também são agregados à crença de ter cultura/expandir horizontes. As professoras entendem que a LI apresenta-se como mais uma ferramenta para a vida profissional. Os pais, apegados ao mundo concreto, também pensam no que o conhecimento de uma outra língua pode proporcionar a seus filhos – uma vida melhor.

Eu creio que a LI é essencial desde a pré-escola [...] a televisão tem a ênfase de nomes, palavras em inglês, e **as crianças tão inseridas desde pequenas num mundo onde o inglês é a língua mais falada. (Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

Eu não sei se meus filhos têm inglês e eu também nunca tive, mas se a escola me perguntasse se eu queria que tivesse eu diria que sim, porque **é mais um estudo. (Raquel, mãe, E 11, 10/04/2005)**

A gente tem que estimular porque **o inglês a gente sempre vai precisar**, desde o pré até a 4ª até que não, mas da 5ª em diante vai precisar, **é bom ter mais estudo** [...] mas na vida diária você quase não vai precisar. **(Rose, mãe, E10, 10/04/2005)**

O Quadro 11 abaixo apresenta um resumo demonstrativo das subcrenças e subcategorias relacionadas à Crença 4 – *Aprender LI é importante*.

CRENÇA	SUBCRENÇAS	SUBCATEGORIAS
APRENDER LI É IMPORTANTE	Valor instrumental	Vida profissional
		Status
		Sobrevivência
	Valor cultural	Realização pessoal
		Ter cultura/expandir horizontes

Quadro 11: Resumo das subcrenças e subcategorias que sustentam a Crença 4 – *Aprender LI é importante*.

### 3.2 Por trás das crenças

Na seção anterior, apresentei quatro tipos de crenças abrangentes provenientes de subcrenças e subcategorias inferidas a partir das entrevistas e da observação participante. A ênfase, naquela seção, foi na descrição e resumo das crenças em busca de resposta(s) para as duas primeiras perguntas de pesquisa – 1. *Qual a visão que pais, professores, diretores e alunos têm do ensino da Língua Inglesa na escola pública, particularmente nas séries iniciais?* 2. *Como pais, professores, diretores e alunos vêem o uso de termos em inglês no cenário urbano?*

O Quadro 12 abaixo apresenta um resumo demonstrativo das quatro crenças, subcrenças e subcategorias que as sustentam:

<b>CRENÇAS</b>	<b>SUBCRENÇAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
1 - A inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica	A 5ª série é um “baque”	Os alunos têm dificuldades com a LI.
	Os alunos devem ser “familiarizados” com a LI “desde cedo”	Familiarização prévia facilita a aprendizagem.
		Quanto mais anos de estudo melhor.
		Ensinar de forma lúdica é produtor.
		As crianças assimilam melhor o aprendizado.

2 - O inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”	Dar base	Ensino de vocabulário.
		Treino de pronúncia.
		Ênfase na oralidade.
	Despertar o interesse	Uso de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, cartazes, músicas.
		Tópicos relacionados ao universo do aluno.
3 - O ensino de LI na escola pública não funciona	“Os professores de Inglês do município estão abandonados”	Falta de formação continuada aos professores.
		Falta de capacitação adequada dos professores.
		Professores não atuam em sua área de formação.
		Falta de material didático.
	A invisibilidade da professora de LI – “Aquele que não é de verdade”	Número reduzido de aulas.
		Desvalorização do professor de LI.
	Desvalorização da disciplina de LI.	
4 - Aprender LI é importante	Valor instrumental	Sucesso profissional.
		Status.
		Sobrevivência.
	Valor cultural	Realização profissional.
		Ter cultura/expandir horizontes.

Quadro 12: Resumo demonstrativo das quatro crenças e as subcrenças e subcategorias que as sustentam.

O propósito desta seção, no entanto, é ir além da apresentação das crenças, na tentativa de ligar o contexto micro (local) ao contexto macro (ideologias de ensino e aprendizagem de línguas) que perpassam a sociedade brasileira contemporânea. A interpretação ora apresentada é, pois, proveniente de um novo olhar lançado aos dados, quer dizer, envolve retomar cada crença, as subcrenças e subcategorias e analisá-las à luz do trajeto histórico do ensino de línguas no país, e do trajeto conceitual de língua(gem), cultura e ensino, conforme descritos no Capítulo 1 (*Background* teórico). A interpretação dos resultados apresentados nesta seção explora a terceira pergunta de pesquisa – 3. *Que aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos perpassam a visão dos participantes, já que nada na sociedade acontece ao acaso?*

Diante dos múltiplos sentidos descritos na seção anterior, percebo que a inclusão da LI nas séries iniciais nas escolas da rede municipal de ensino de Sinop e a contextualização dos diversos aspectos que a cercam emergem de duas

versões: a “oficial” (manifestação de interesses políticos e administrativos) e a “não oficial” (manifestação de interesses educacionais). Uma terceira versão – a “acadêmica” – perpassa as outras duas à luz do que a academia tem registrado sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **3.2.1 “Versão oficial”**

Durante toda a pesquisa, procurei saber dos participantes quais as informações que tinham sobre a implantação da LI nas escolas municipais. Dessa forma, fui informada de que um dos motivos para a implantação foi em cumprimento à promessa de campanha do prefeito. Os anos anteriores a 2002 foram marcados por reivindicações dos professores regentes de sala (os pedagogos) junto à Secretaria Municipal de Educação para que lhes fosse oferecido um período fora de sala de aula (conhecido como hora-atividade) para a preparação das aulas e de materiais didáticos. Todavia, o atendimento às reivindicações dos professores pedagogos provocaria “brechas” no horário de aulas se, na ausência do professor de sala, outras atividades não fossem desenvolvidas.

A solução encontrada pela Secretaria Municipal foi a inclusão de aulas de LI, Artes e Educação Física ao currículo já existente. Essa solução não só resolveria o problema referente ao horário escolar, bem como propiciaria novo campo de trabalho aos professores com formação em Letras. Tal ajuste satisfez tanto os professores com formação em Pedagogia, por obterem os tão esperados momentos fora de sala de aula, direcionados ao estudo e à preparação de materiais didáticos, quanto os com formação em Letras, por se firmarem no campo de trabalho, além de terem a oportunidade de trocar idéias com os colegas e refletir quanto a seu fazer pedagógico.

Não é difícil de perceber em nossa sociedade que a classe política usa de vários meios para alcançar seus objetivos, no caso vencer uma eleição; um deles é a promessa de campanha, que nem sempre, se não a maioria, não cumpre. Aqui, contrariando a prática mais comum, houve cumprimento de uma promessa uma vez reivindicada no passado e cumprida pelo prefeito. Essa é, pois, a versão de ordem oficial também definida por ordem política ou administrativa para ajuste do quadro de professores, que se encaixa perfeitamente na primeira crença de que *a inclusão*

*de LI nas séries iniciais é benéfica.* Olhando por este ângulo, foi benéfica tanto para a classe política quanto para a classe dos professores, não discute, entretanto, se é ou não propícia aos maiores interessados, os alunos.

### **3.2.2 “Versão não oficial”**

Os participantes do estudo mencionaram também que, além do motivo acima descrito, o segundo motivo que desencadeou a implantação foi uma reivindicação feita pelos pais (conforme o representante da Secretaria de Educação também já havia mencionado) do desejo que seus filhos também tivessem LI desde cedo, já que essa é uma prática comum nas escolas privadas. Segundo eles, o oferecimento da LI para as crianças, mesmo em forma de “conhecimento básico”, é uma maneira de oferecer aos alunos do ensino público as mesmas oportunidades daqueles do ensino privado, ou seja, a inclusão de LI nas séries iniciais estaria *equiparando* os dois ensinos.

Não é de hoje que a educação brasileira apresenta dois cenários diferenciados. Na verdade, isso ocorre desde os primórdios da colonização: o ensino público e o privado, como vimos no capítulo *Background* Teórico. Na visão dos participantes, a inclusão de LI é uma forma de apagar a lacuna existente entre os dois ensinos. Todavia, ao falarmos de “lacuna”, podemos compreendê-la de duas maneiras diferentes. Uma delas é a de que a rede privada oferece o ensino e a rede pública não, o que, teoricamente, faz que os alunos que freqüentam o ensino público “saiam no prejuízo”. A outra está relacionada aos aspectos pedagógicos em si, ou seja, há uma crença de que o simples fato de o ensino de LI ser oferecido na rede privada faz que os alunos aprendam satisfatória e homogeneamente, contrariando o que as pesquisas têm registrado de que o privado, necessariamente, não é sinônimo de melhor.

As escolas privadas e de idiomas são, na concepção dos participantes, o cenário ideal para a aprendizagem. As reivindicações dos pais e professores junto à Secretaria de Educação e a prática da implantação de LI nas séries iniciais mostram uma relação de poder marcada pela influência do governo e da administração institucional.

Além da possibilidade de igualar as condições de ensino dos alunos das redes pública e privada, para os participantes deste estudo, a inclusão de LI nas séries iniciais foi benéfica no sentido de superar o “baque” que os alunos da 5ª série sentem ao ingressarem em uma grade curricular diferente da que estavam acostumados, o que proporcionaria dificuldades com a aprendizagem de LI. No entanto, seria a simples oferta de ensino de LI mais cedo suficiente para superar tal “baque”? Estariam os professores devidamente preparados para lecionar para crianças? Como deveriam ser as aulas para os “pequeninos”? O que deveria ser ensinado? Quais os materiais utilizados? As escolas dispõem de materiais próprios ao ensino de uma LE? O contato com a LE desde cedo, seria mesmo o melhor caminho para que o sucesso da aprendizagem ocorresse?

A “versão oficial” não pontua a relação intrigante que envolve questões lingüísticas e pedagógicas da sala de aula, nem a necessidade de vincular o ensino de LI desde cedo a objetivos educacionais mais abrangentes relacionados à definição de uma política de ensino de línguas para o país. Politicamente falando, o simples fato de incluir a LI nas séries iniciais não é solução para os graves problemas apontados pelos participantes em relação ao seu ensino na escola pública, hoje visto antes como um ensino marginalizador do que emancipador (Schlatter & Garcez, 2002).

### **3.2.3 “Versão acadêmica”**

A opção pela inserção de uma ou outra LE no currículo escolar vai além de uma simples escolha administrativa ou politiqueria. Está relacionada a questões sócio-político-ideológicas em que a escola não existe em um vácuo, pelo contrário, é influenciada por forças sociais amplas, por políticas educacionais e condições locais da escola sobre as quais os participantes não têm controle. Mas, pensar que as pessoas de carne e osso, como diretores, professores, alunos e pais não têm influência na concretude do que seja a instituição seria um equívoco. São essas pessoas que vivenciam o cotidiano da escola e se encontram diariamente para fazer o que precisam fazer guiadas por aquilo que sabem ou pensam saber.

Os resultados das pesquisas da área de aquisição de segunda língua (contexto natural) têm apontado para a relação aquisição-idade-proficiência como

um fator bastante complexo. A conclusão desses estudos é de que crianças expostas à alta dosagem de exposição à língua-alvo, em contexto natural em países onde a língua-alvo é usada pela sociedade, isto é, as crianças interagem com frequência com falantes nativos, adquirem a língua sem sotaque. Os adolescentes, por sua vez, também são considerados tão bons quanto crianças em relação à aquisição da pronúncia e da gramática. Já os adultos podem não adquirir alto grau de pronúncia, mas são mais rápidos para aprender gramática do que as crianças.

Todavia, contextos como o nosso de ensino de LE em espaço formal, com carga horária reduzida, o cenário não é o mesmo. De Assis-Peterson e Gonçalves (2001:23) apontam que o início da aprendizagem de LE na 5ª série nas escolas públicas é “decisão acertada, já que a pronúncia nativa é um alvo alcançável somente quando as crianças são maciçamente expostas à grande quantidade e diversidade de insumo”, o que não condiz com o contexto educacional brasileiro. As pesquisadoras questionam também o domínio total da língua como único objetivo para aprendizes de L2.

Já no estudo de caso realizado por Pires (2004), tem-se evidência empírica de como os estilos pedagógicos e o nível de proficiência das professoras constituíram-se em fatores fundamentais no processo de aprendizagem de um menino (Lucas) de 3-4 anos que começou a ter aulas na EI. Pires, após ter acompanhado por dois anos o processo de aprendizagem de Lucas, concluiu que as aulas da escola causaram-lhe um “estrago” no conhecimento de LI que houvera adquirido, principalmente, na interação com seus pais que falavam fluentemente a LI. Lucas após ser exposto na escola a dois estilos de ensinar das professoras começou a “desaprender” o que havia aprendido, ele cometia erros elementares de pronúncia e estrutura e não aceitava a correção dos pais. Pires concluiu, que o professor com conhecimento especializado em língua inglesa, mas sem preparo para atuar no ensino de línguas com crianças (primeiro modelo de professora de Lucas), pode fazer que as crianças tenham aversão pela língua. Por outro lado, o professor que apresenta atividades recreativas e agradáveis, mas comete erros elementares de pronúncia e de gramática (segundo modelo de professora de Lucas) podem fazer que a criança tome esses erros como verdade. Nos dois casos, diz a autora, há prejuízo para o processo de aprender do aluno. Conforme a autora, se a escola não puder ter professores altamente especializados na língua a

ser ensinada e com conhecimento das técnicas de ensino para essa idade, “é melhor não ter aula de inglês do que aprender pseudo-inglês” (Pires, 2004:41).

Walker (2003:51), por sua vez, reconhece que o ensino de LI nas escolas públicas enfrenta problemas. Dentre eles, a autora salienta o número excessivo de alunos por sala de aula, a carga horária reduzida e o fraco domínio de LI por parte dos professores, como os principais responsáveis pelo insucesso na aprendizagem no Ensino Fundamental. Para reverter o quadro do aluno de inglês que leva sete anos (entre ensino Fundamental e Médio) para aprender, sem muito êxito, o verbo *to be*, sugere a melhoria da formação do professor em nível superior e o aumento do número de horas por semana de inglês na grade curricular. Para ela, o fator mais importante seria a intensificação das aulas, ou seja, concentrar mais aulas em menos anos, do que ter apenas uma aula por semana em muitos anos. No entanto, Walker não menciona aspectos teórico-práticos relacionados à formação de professores que também interferem diretamente no ensino e aprendizagem.

Que a educação está passando por sérios problemas todos nós já sabemos, e isto está refletindo em todas as disciplinas. É comum vermos alunos e professores totalmente confusos, desorientados quanto à representação de seus papéis na sociedade.

Se, nas palavras de Fairclough, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de práticas sociais firmemente enraizadas em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (2001:93), faz-se necessário ter em mente os objetivos do ensino de LI, o que realmente se espera dos alunos e desenvolver as aulas de forma que contemplem a realização dos objetivos propostos e como esses objetivos atendem às demandas do ensino de LE no Brasil.

Sob um prisma de ver o mundo emoldurado por aspectos sócio-político-culturais, os participantes do estudo, aninhados em suas instâncias, representam, no contexto macro, diversos grupos culturais. Por serem domínios culturais distintos, as três versões acima, representadas por diferentes instâncias, dentre elas: a comunidade (os pais), a escola (diretores, professores e alunos), a governamental/administrativa (Secretaria de Educação) e a da epistemologia científica (pesquisas), apresentam, também, alguns nós de tensão. Insuladas em

seus espaços, parece-nos instâncias que não se tocam, sendo mutuamente excludentes.

As vozes entram em conflito, pois, como representantes da instância administrativa na escola, as diretoras representam um papel de fornecimento de certa estabilidade, ou seja, de manutenção da tradição do sistema. As professoras, em busca de métodos e contextos que favoreçam a aquisição de LI, embatem com a instituição ao perceberem que essa não desempenha a função de modo adequado, oferecendo-lhes a infra-estrutura necessária para desenvolverem um trabalho satisfatório. Os pais, por sua vez, posicionam-se favoráveis a seus filhos, entendendo que a educação em um país de desigualdades sociais é uma das poucas saídas, senão a única, para uma vida melhor, em que o inglês representa o mesmo bem cultural da norma culta na escola, em relação às variantes lingüísticas minoritárias (Ortiz, 1994). Assim como as professoras, os pais compreendem que, se os filhos não aprendem conforme o almejado é porque a instituição não lhes oferece condições.

No que diz respeito aos “especialistas” no assunto, muitos dos pesquisadores deixam transparecer em suas análises, certa frustração quanto ao tema. Schlatter & Garcez (2002), por exemplo, sinalizam que o olhar dirigido às questões de ensino e aprendizagem de línguas tem sido limitado ou equivocado, o que, conseqüentemente, resulta em teorias e propostas inovadoras “irrelevantes, inócuas e inadequadas”. Para esses pesquisadores, faz-se necessário reenquadrar ensino de língua como educação lingüística – nos termos descritos no capítulo introdutório e no *Background* teórico desse estudo – a partir de uma visão de educação resultante do conjunto de fatores socioculturais, moldada pelas práticas, pelas ações que os indivíduos desempenham no cotidiano. Cox e de Assis-Peterson (2002) lamentam o fato de não haver convergência entre as partes, definidas aqui como “versão acadêmica” e “versão não oficial”. Mesmo com a inclusão de LI nas séries iniciais, parece que não há ruptura do paradigma educacional tradicional instaurado.

O que vimos até aqui nos permite dizer que, a cultura pedagógica problemática, resultado de uma cultura política de descaso, alienação e manutenção do *status quo*, ainda não condiz com o contexto idealizado pelos PCNs, que pretendem romper com práticas exclusórias de ensino.

### **3.3 A cultura pedagógica e a cultura política**

Aspectos importantes, constantemente relatados pelos participantes da pesquisa, envolvidos na execução dos objetivos, foram os relacionados à formação e flutuação de professores, a não continuidade dos conteúdos ao longo das séries, conteúdos “soltos”, metodologia inadequada para trabalhar com crianças, carga horária reduzidíssima, conteúdos pré-definidos, falta de materiais didáticos adequados e (não) uso de livro didático. A título de organização, tais aspectos serão abordados separadamente a partir de agora, porém, como será possível observar, a todo o momento se inter-relacionam para comporem o produto final que é a (não) aprendizagem de LI.

#### **3.3.1 Da formação do professor: “Eu não estava me sentindo professora de Inglês pra aquelas crianças” (Pâmela, professora, E4, 16/07/2004)**

No capítulo *Background* teórico, vimos que a formação do professor de LI é bastante complexa, especialmente para atuar com alunos de séries iniciais, no sentido de não encontrar, ainda, amparo nos cursos universitários para que o capacite teórica e metodologicamente, uma vez que tal prática é relativamente nova no contexto educacional. A formação do professor de LI, inclusive para os alunos da pré-escola e séries iniciais, é responsabilidade, pelo menos por enquanto, do Curso de Letras. Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras lemos que a missão do curso é

formar um profissional com domínio de conhecimento da língua vernácula e respectivas literaturas e da língua estrangeira que serão objeto de seus estudos, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. (Missão do Curso de Letras, UNEMAT – Sinop)

A partir dos depoimentos das professoras participantes, o curso não tem alcançado sua missão, já que afirmaram não se sentirem totalmente aptas a desenvolver o papel que lhes foi atribuído – embora a Unemat tenha buscado solucionar esta lacuna que há na formação dos professores, reestruturando a matriz

curricular na tentativa de desprender vários momentos de prática ao longo do curso e não somente no último semestre como vinha acontecendo, além de implementar momentos de discussão relacionados a metodologias e conteúdos pertinentes ao ensino de LI nas séries iniciais. É importante salientar, no entanto, que as professoras se formaram há algum tempo (Pâmela, por exemplo, em 1997), quando as discussões de mudanças na matriz curricular ainda estavam em estágio inicial.

Na amostra de professores que compõe o *corpus* deste tema, pude perceber que há o deslocamento de posição do lugar do professor em dois sentidos: o que é e o que *está* professor de inglês, como bem definiram Cox & Assis-Peterson (2002). Apesar de todo o referencial teórico e metodológico apresentado pela professora Sirlei com formação nas duas habilitações (Letras e Pedagogia), ela ainda se sente *estar* professora de LI porque “está começando”. Esse *estar* professora, diz respeito às adaptações que está passando para poder desenvolver suas aulas num contexto novo, ao qual não estava acostumada.

Quando o indivíduo opta pelo trabalho na educação deve saber que está atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo, preparando os alunos para a vida, e um bom relacionamento com eles é imprescindível. Sendo assim, a carreira deve ser vista muito mais que uma simples prestação de serviço. Embora Sirlei tenha conhecimento específico de sua área de atuação, lamenta que o pouco tempo destinado ao ensino de LI (uma aula por semana) em cada série não lhe permita tornar-se educadora, ou seja, não lhe permita desenvolver sua profissão de forma ampla.

Para Celani (2001), professores educadores são pessoas com formação acadêmica específica, como é o caso de Sirlei, que, na verdade, é professora (embora se sinta *estar* professora), pois a responsabilidade que ela demonstra ter com seus alunos é típica de educadora. Ainda de acordo com Celani

o interesse profissional do educador também está centrado no conhecimento, conhecimento específico de sua área de especialização, mas, pela natureza mesma e pela função moral da ação de educador, esse conhecimento tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla. Educar não é apenas um ato de conhecimento, é também um ato político (Celani, 2001:24).

Já o *estar* professora vivido pela professora Solange com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola adquire outro sentido. Ela se sente *estar*

professora porque espera, pacientemente, pela sua remoção da posição de professora de LI, que não é a sua área, para a de Língua Portuguesa ou Espanhola, que é o que realmente lhe “dá prazer”. Como já dizia Paulo Freire, não há educação sem amor, sem o gosto e, assim sendo, compactuar com descompassos como o que ocorre com Solange, de atuar na área de formação que não a sua, me parece inconcebível, já que a situação não lhe apraz e também não convém a seus alunos.

Acredito também que nenhum curso universitário consegue capacitar totalmente seus acadêmicos. Em oposição à idéia de que o conhecimento é construído, mutável e transforma-se, de que o ensino está em estado de fluxo, em contato direto com os diversos contextos, e de que a formação não é fixa, mas sim, continuada (Abrahão, 2001), ainda impera nas universidades, o ensino como transmissão de conhecimento, como algo cristalizado, pronto e acabado. Assim, nessa visão de formação como algo pronto, tem-se a crença de que é na prática que os alunos terão a oportunidade de “testar” seus conhecimentos obtidos ao longo do curso. Porém o fato de o professor estar iniciando na carreira ou passar por adaptações nela, não pode ser visto como fator desagradável para o profissional. Isto faz parte de toda e qualquer profissão. O que não pode ocorrer é o profissional ter consciência das falhas de sua atuação e continuar apático e condizente com a situação.

Neste sentido, o papel do professor que a sociedade requer é o de um profissional reflexivo, empenhado numa educação também reflexiva. Deve ter por preocupação, antes mesmo de acumular conhecimentos, melhorar constantemente sua prática. Nas palavras de Celani, ele deve estar “em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática” (2001:34). A visão de professor de Celani condiz com a visão mais recente de educação como produção de conhecimento, que, infelizmente, embora já integre o pensar de vários educadores e pesquisadores, paradoxalmente, não está incorporada de modo abrangente nos cursos de Letras e Pedagogia. Os professores de universidade ainda não trilham o caminho que apregoam.

No processo de educação mencionado por Celani enquadram-se os cursos de capacitação continuada, que, embora tenha ocorrido um, no momento em que

esta pesquisa estava em andamento, não foi exatamente da forma que as professoras desejavam. Como bem salientou a professora Solange, veio tardiamente (mais de dois anos após a inclusão de LI nas séries iniciais) e com objetivos distorcidos, uma vez que, segundo ela, foi antes pensado de forma apenas para atender às exigências do MEC, ao invés de atender aos anseios dos professores buscando relacionar prática e teoria.

Senti também, no curso ministrado pela professora Cristina, a ausência de uma reflexão teórica e ideológica inicial (o que foi confirmado pela professora em suas falas), já que, a postura adotada foi meramente “técnica” e de “troca de receitas”, seguindo sugestão da Secretaria de Educação, para cobrir possíveis lacunas na formação do seu quadro docente.

Parece, no entanto, que há um entendimento equivocado de que a teorização seja totalmente desnecessária. Se por um lado, por quaisquer que sejam os motivos, um aparato teórico não tenha sido oferecido na formação universitária do professor, espera-se que os cursos de formação continuada, por outro lado, possam lhes capacitar quanto a esse aspecto, proporcionando os momentos de reflexão sugeridos pelos PCNs (1998-2001). Nesse sentido, as equipes técnicas das instituições que oferecem formação continuada aos docentes poderiam estar revendo seus objetivos de forma que pudessem contemplar tanto aspectos teóricos quanto metodológicos em que suas crenças pudessem se tornar conhecidas e estudadas iniciando, assim, um processo de formação crítico-reflexiva.

De acordo com Silva, Rocha & Sandei (2005:23), atualmente, o maior desafio tem sido a “implementação de programas voltados para a formação de um profissional que desenvolva sua criticidade frente à sua prática, dentro do contexto histórico-social que atua”. Gimenez (2005b:183) considera um desafio o tema da formação de professores de línguas no contexto brasileiro. Para ela, assim como para Schlatter & Garcez (2002), Bagno & Rangel (2005), dentre outros, um dos principais campos de atuação dos lingüistas aplicados é a educação lingüística. Ainda, segundo a autora, a Lingüística Aplicada pode contribuir muito para a formação do professor de línguas:

Considero que a grande contribuição da LA traz para os cursos de Letras é a maneira como aborda questões de língua e linguagem, sua preocupação com questões práticas e as visões alternativas

sobre o que seja língua na sociedade. Esta perspectiva pode fazer com que futuros professores construam suas visões sobre seu papel na educação pelas línguas. É óbvio que se for tratada como mais uma disciplina teórica a direcionar a prática, corre o risco de se tornar mais uma no elenco das descartáveis (Gimenez, 2005b:188).

Gimenez (2005b:196) nos alerta que o melhor caminho para a solução dos problemas relacionados à formação de professores e aos problemas de ensino e aprendizagem de línguas e suas relações com condicionantes sócio-políticos mais amplos é o diálogo entre professores e entre as entidades responsáveis pelos programas de formação, quer seja inicial ou continuada. A própria escola e os eventos que acontecem em sala de aula devem, pois, ser considerados como espaços de formação contínua, momentos em que teoria e prática se entrelaçam na abordagem de ensinar do professor.

Porém, com base na idéia de que as crenças dos professores são enraizadas e construídas ao longo do tempo, torna-se mais fácil a compreensão do porquê da dificuldade das mudanças serem implementadas. As crenças “cegam” os indivíduos, o que nos leva a entender porque o conhecimento acadêmico vindo de pesquisas e teorias nem sempre faz parte da vida profissional do professor. Isso nos permite presumir, também, que a participação esporádica em cursos e “treinamentos” pouco incorporará ao seu sistema de crenças.

Para Almeida Filho (1998:13), a abordagem de ensinar do professor – princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana – é determinante na orientação de suas ações: no planejamento, na produção e seleção de materiais, na escolha e construção de procedimentos e nas maneiras de avaliar. Todavia, outros fatores (tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, legislação trabalhista etc.) influenciam no desenvolvimento profissional do professor.

Assim sendo, no fazer pedagógico, o planejamento deve estar fundamentado teórico e metodologicamente. Nele, antes mesmo de selecionar métodos e técnicas de ensino, o professor deve selecionar os materiais e conteúdos a serem desenvolvidos em sala.

**3.3.2 Dos materiais e conteúdos: “A minha vida é preparar material (...) não tem livro, eu vou fazer o quê?” (Elvira, professora, E3, 12/07/2004)**

Como formadora de professores em pré-serviço, sempre mantive contato com a Secretaria de Educação e os professores da rede municipal o que me proporcionou um acompanhamento, mesmo como *outsider*, do processo de implantação. Conforme observei, e as próprias professoras confirmaram, naquele momento não havia material didático para ser utilizado e os professores não tinham recebido nenhum curso de capacitação.

De acordo com entrevistas e conversas informais com as professoras, tomei conhecimento de que a Secretaria de Educação ofereceu às escolas apenas uma cópia do conteúdo programático a ser desenvolvido, como diretriz a ser seguida. A professora Cristina providenciou-me uma cópia do referido conteúdo. Nessa cópia, material básico que os professores usaram e usam em suas aulas, constam vocabulário e tópicos gramaticais com “falhas” na digitação (Ex: Freeday/sexta, yoy/you, clolk/giz, pop cornen/pipoca p.239, foad/comida, erasear/borracha p.233) e na distribuição dos conteúdos por série.

Os materiais, a serem utilizados pelos professores para desenvolverem suas aulas, podem ser provenientes de dois caminhos: escolha *por meio de análise* dos materiais já existentes ou produção de novos materiais *sob medida*. Em ambos os casos, no entanto, de acordo com as novas tendências de ensino (abordagem comunicativa, pedagogia crítica, por exemplo) o objetivo deve ser o uso de tais materiais no sentido de proporcionarem o *uso* efetivo da língua-alvo em *construção de significados*.

Conforme descrevi na primeira seção deste capítulo, tanto os professores quanto os alunos acreditam que a adoção de um livro didático resolveria com o problema da falta de material e com as dúvidas quanto a quais conteúdos devem ser ensinados, pois estes já estariam pré-estabelecidos naquele. Ao refletir sobre os materiais didáticos, Almeida Filho (1994:44) descreve que são influentes na construção do processo de ensinar e aprender línguas, porque o livro didático é muitas vezes a única fonte de LE com que contam professor e alunos e pela formação precária do professor que se vê incapaz de buscar insumo em outras fontes. No caso de material didático para o ensino de LI nas séries iniciais em

contexto de escola pública, a situação se agrava ainda mais, pois raros são os materiais destinados a essa faixa etária, o que leva os professores, muitas vezes, a adaptarem materiais que foram produzidos inicialmente para atender a uma clientela diferente, tanto nos objetivos, quanto na faixa etária.

Pesquisas recentes na área da LA ao ensino de LE têm mostrado que a seleção de conteúdos e do material didático é, de fato, de fundamental importância para o desenvolvimento de uma aula cujo processo ocorra por meio de interação agradável e prazerosa entre o professor e alunos e cujo produto seja uma aprendizagem eficaz. Contudo, as visões relatadas pelos participantes a favor do livro didático não se afinam com propostas consideradas “progressistas”, defendidas nos discursos da LA em que a escolha de materiais diferenciados, como por exemplo, o uso de textos autênticos ou de material versando sobre outras disciplinas, é mais adequado. Para Coracini, o problema na escolha de conteúdo significativo não reside no livro didático *per se*:

...toda a realidade resulta de um ato de construção, de um gesto de interpretação, e que não há interpretação que não defenda, explícita ou implicitamente, consciente ou inconsciente, uma certa postura que se poderia chamar de ideológica se assumirmos ideologia não no sentido negativo de manipulação e dominação mas no sentido positivo e produtivo de maneiras de ver e de nos relacionar com o mundo, maneiras de ser, valores e crenças que, por sua vez, constituem a ética de um grupo social. Isto não significa que os livros didáticos sejam bons ou ruins; significa apenas que não usar o livro didático não resolve o problema, já que sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veiculam já estão incorporados no professor (Coracini, 1999:23).

Dessa forma, é possível perceber que quando o professor opta por um ou outro livro didático, ou até mesmo por um ou outro material qualquer, ele não o faz apenas quanto aos aspectos relacionados ao *design*, estrutura, apresentação, mas, sobretudo, quanto aos aspectos ideológicos difundidos por meio deles. Esses aspectos já se fazem tão presentes na história da formação do indivíduo, ou de um grupo, a ponto de influenciarem, mesmo se, por exemplo, nenhum livro didático é adotado pelo professor. A incorporação a que Coracini se refere são as crenças do professor que os leva a agir da forma que acredita ser a certa, mesmo sendo ela cientificamente comprovada de não ser a melhor maneira a ser adotada durante o processo para que o produto final seja satisfatório.

Concordando com Coracini (1999), Grigoletto (2003b) enfatiza que como qualquer outra produção discursiva, o material didático apresenta-se entrecruzado por diversos outros discursos, provenientes de dentro e fora da escola. Em uma análise de alguns materiais, a autora verificou que, de uma maneira geral, esses não condizem com a nova perspectiva da teoria cultural e social de cunho pós-estruturalista de ensino e aprendizagem que toma o indivíduo (tanto professor quanto aluno) como um ser heterogêneo, diverso, reflexivo, sem uma identidade fixa. Para ela, “o livro didático de LI apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior das culturas), a diferença (o outro como aquilo que não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro)” e apresenta a LI como “a língua da união e do conagraçamento entre povos e culturas e como bem comum que está acima de distinções de raça, classe social ou cultura” (Grigoletto, 2003b:358 e 360), ecoando os dizeres de Pennycook (1994) de que a expansão de LI no mundo é vista como neutra e benéfica.

Vale lembrar que mesmo que as escolas adotassem um livro didático, e que este fosse oferecido *gratuitamente*, pelo órgão governamental competente, a todos os alunos da rede pública, ainda assim, o problema continuaria, principalmente, se os professores continuassem a agir no sentido de manter a criança presa a um livro durante aulas seguidas. Ensinar e aprender são processos para além do livro didático, de uso de materiais diferenciados ou de instrumentos tecnológicos. Depende de um amplo ideário de ensino. Cabe a todos os setores envolvidos no processo, idealizar o tipo de ensino de línguas que desejam construir. Um ideário de ensino pautado por dois cânones centrais – “todos podem aprender” e “só ensina quem aprende” (Moll, 2000: 149) – certamente tem incidência sobre a cultura pedagógica que se estabelece, diferentemente de um ideário embasado em “o aluno não aprende, o aluno tem muita dificuldade” (comunicação pessoal, de Assis-Peterson).

No ideário de que todos podem aprender e só ensina quem aprende, uma nova concepção de ensino de línguas se instaura, provocando mudanças de relacionamento entre instâncias de Secretaria de Educação, escolas e salas de aula, contexto de atuação dos professores, hoje, impelidos a adquirir materiais escolares com dinheiro de seu próprio bolso, conforme os depoimentos das professoras deste estudo.

O desabafo de Pâmela (“os professores têm que se virar por conta própria”) me faz lembrar das dezenas de greves que a classe de professores da rede pública, especialmente a estadual, tem desencadeado nos últimos anos, marcados por lutas e reivindicações para a melhoria salarial, as condições de trabalho (físicas, materiais), o oferecimento de cursos de capacitação continuada, dentre outros, e que, lamentavelmente, pouco efeito tem surtido, já que os governantes de nosso país não afrontam a educação como assunto prioritário.

Para suprir, pelo menos, as necessidades imediatas, atitudes isoladas e pontuais são tomadas, todavia, não são suficientes para de fato resolver os problemas concernentes ao ensino e aprendizagem de uma LE como uma disciplina regular. Há mais de uma década Geraldi afirmara a heterogeneidade do discurso do ensino de LE:

O discurso sobre ensino de LE, como língua que adentra na escola é heterogêneo. De um lado, os formadores de opinião e suas políticas de fechamento; de outro, os lingüistas e os caminhos alternativos. Sem dúvida, são muitos os fios de galo que têm tecido nossas manhãs. Resta agora, darmos a esse produto nosso toque de artesanão (Geraldi, 1993:98).

Com base na fala de Geraldi de que o discurso sobre ensino de LE é heterogêneo, formado a partir de, pelo menos, dois lados opostos – o dos formadores de opinião e o dos lingüistas – é que delinheio a subseção seguinte relacionada à metodologia de ensino, analisando-a quanto aos caminhos que estão sendo trilhados e possíveis caminhos alternativos, na tentativa de compreender o “toque de artesanão” mencionado por ele.

**3.3.3 Da metodologia de ensino: “Ah não, professora! Isso de novo!”** (aluno de 4ª série da professora Solange)

Na Crença 2 – O inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno” – ficou evidenciado que o papel de LI nas séries iniciais é dar uma “base” por meio de um ensino de vocabulário e aspectos gramaticais e “despertar o interesse do aluno” por meio de atividades lúdicas, como jogos, músicas e brincadeiras. Também se evidenciou a forma como o ensino da “base” é implementado. O que se tem trabalhado são fragmentos de LI (vocábulo

associados a uma determinada categoria semântica como: *food, family, parts of the body* etc), já que a maioria dos professores confessa nunca ter trabalhado frases ou até mesmo pequenos textos com seus alunos de 1ª a 4ª série. Esses fragmentos da língua, aos quais os alunos são expostos, são chamados pelos participantes de “conhecimento básico da língua”. Há de se desvelar, no entanto, que por trás da crença desse *conhecimento básico* há a “ideologia do pouquinho”. Essa ideologiaedulcora o papel do ensino da escola pública, uma vez que já há um consenso de que nela, definitivamente, não se aprende LE.

Tal asserção acaba sendo internalizada pelos participantes da escola pública que, minados pelos enunciados não só do discurso sobre ensino e aprendizagem de línguas nas duas últimas décadas, mas principalmente pelos “discursos da propaganda e do poder econômico, incluídos aí o discurso da globalização e da conseqüente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais” (Grigoletto, 2003a:227), já chegam à sala de aula com a pré-concepção de que ali não se aprende a “falar” a LI. Esse foi também o resultado de um estudo feito por Felix (1999) sobre crenças de professores de escola pública, em que os pré-conceitos levam, de fato, os alunos (e professores) a não direcionarem esforços para que aconteça a aprendizagem. O ensino e aprendizagem se resumem, pois, a listas de vocabulário e tópicos que enfatizam a estrutura da língua, oferecidos em pequenas doses (servidas em conta-gotas) como se pudessem “remediar uma situação”.

Nesta pesquisa, os resultados indicam que a situação a ser “remediada” é a crença de que há uma dificuldade apresentada pelos alunos da 5ª série ao se depararem com uma língua/disciplina nova, que lhes é ensinada com metodologias tradicionais culminando em resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem. Conforme as professoras e diretoras mencionaram, a partir da 5ª série o ensino não tem “despertado o interesse dos alunos” por nortear-se, salvo raras exceções, por uma abordagem de cunho *gramaticista, rígida e obrigatória*, desvinculada da realidade e dos anseios dos alunos, tornando-se, portanto, *chato, desprezível e desnecessário*.

O “remédio” encontrado, não só pelas escolas do município, bem como pela maioria dos municípios mato-grossenses (conforme pesquisa realizada) e, acredito

também de outros estados, tem sido o oferecimento de LI desde as séries iniciais. Além de um contato maior com a língua-alvo – subentendido em mais anos de estudo – nessas séries os alunos estariam em contato com diferentes abordagens de ensino para que o "interesse" pudesse, finalmente, ser despertado.

Para os participantes da pesquisa, a solução seria o desenvolvimento de aulas que proporcionassem prazer aos alunos, o que nos remete, não só aos conteúdos a serem ensinados, bem como, e principalmente, à maneira escolhida para seu desenvolvimento em sala. Acreditam que conteúdos desenvolvidos mediante o uso de *atividades lúdicas* podem proporcionar momentos de "atmosfera agradável" (Barcelos, 2000) e o tão esperado prazer na aprendizagem. Para eles, o prazer pela língua vem por meio de atividades que enfatizam a fala, a oralidade, ao contrário do que afirmam, por exemplo, os PCNs (1998) que, ao pensarem no aluno da 5ª série, direcionam para o ensino da leitura e escrita. No meio acadêmico, muito tem se discutido em torno do tema ludicidade, contudo, é bom lembrar que os indivíduos são heterogêneos e o que causa prazer a uns pode causar efeito inverso a outros, principalmente se a atividade não for conduzida de forma adequada. Nesse sentido, se uma aula é pensada para ser desenvolvida com jogos, por exemplo, deve-se estar preparado para ouvir algo dos alunos como "ah, não joguinhos hoje!". Aqui, vale relembrar que a fala de Coracini (1999:23), mencionada acima acerca de que o problema não está na escolha ou não do uso do livro didático, pode-se, por analogia, postular que a opção por "atividades lúdicas" sem o uso da reflexão e sem o entendimento dos aspectos cognitivos a elas relacionados pode não produzir o efeito desejado – o envolvimento do aluno no processo de aprender.

De fato, com base nas observações feitas no curso de capacitação de docentes e das aulas das professoras protagonistas, percebi que procuravam desenvolvê-las com o uso de músicas, pinturas, cartazes e brincadeiras. Todavia, o estudo mostrou, conforme já houvera detectado Carmagnani (1993) que, embora a "roupagem" tenha mudado, na maioria das aulas, o "pano de fundo" continuou sendo o mesmo, quer dizer, *ensino de vocábulos e treino de pronúncia* (repetição e *decoreba*) em que, muitas vezes, as mesmas listas de vocábulos são ensinadas ao longo das séries e dos anos letivos, levando a desabafos, por parte dos alunos, como o que aparece no título dessa subseção, "Ah não, professora! Isso de novo!",

após o aluno ter sido exposto à revisão de numerais de 1 a 10 na 4ª série (estaria o enfado começando antes da quinta série?).

Em nenhum momento houve a noção mencionada por Almeida Filho (1994:44) de que “aprender uma nova língua é também aprender a (re)elaborar conhecimentos como se faz tipicamente na escola nas disciplinas fora da área da linguagem”. A prática continua amparada em uma concepção de língua(gem) apenas como um código lingüístico, uma estrutura a ser aprendida, ou melhor, memorizada. No entanto, aprender uma LE não implica apenas na retenção de estruturas para repetição automática em momento oportuno, mas, sobretudo, ser capaz de interagir com o outro e sua cultura (Coracini, 1999:105).

Revuz (1998:216-7) afirma que uma língua é, ao mesmo tempo, “um objeto de conhecimento intelectual e o objeto de uma prática”. A prática, por sua vez, é complexa – o que nos leva a compreender porque a tarefa de aprender uma LE não é fácil – e diz respeito a como o sujeito se envolve com os outros e com o mundo, sua prática corporal (principalmente o aparelho fonador) e seus conhecimentos sobre a estrutura da língua. Nesse sentido, a fala deve ser compreendida muito além de repetição. Deve ser compreendida como construção de significados, conforme descrição feita, por exemplo, no Programa de Ensino do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Sinop (2004).

No referido Programa de Ensino, os objetivos gerais<sup>58</sup> de se ensinar a LI se resumem em *reconhecimento do significado oral* e na *vivência de experiências de comunicação humana pelo uso da LE*. No entanto, por meio de um ensino voltado basicamente para o *treino de lista de vocabulário*, não ocorre a perseguição de tais objetivos. A produção oral<sup>59</sup> deve ser considerada como instrumento de mediação das relações sociais da sala de aula (Vygotsky, 1993), relações estas de poder entre professores e alunos (Fairclough, 1989 e 2001), em que indivíduos desenvolvem seu potencial crítico e lingüístico (Freire, 1989; Pennycook, 1994 e 1998 e Canagarajah, 1999). As aulas deveriam ser pensadas de modo que as atividades a serem desenvolvidas apresentassem situação(ões) condizente(s) com a realidade do aluno (inclusive a realidade de ser um aluno da rede pública de

---

<sup>58</sup> A descrição na íntegra dos objetivos aparece na subseção 1.3.5 deste trabalho.

<sup>59</sup> Giosa (1994:73) define produção oral como “um processo desenvolvido em situações reais de comunicação através da negociação social da sala de aula que envolve a colaboração entre os participantes”.

ensino), e que fosse(m) expandida(s) para um contexto sócio-histórico-cultural mais amplo.

Coracini (1995) também não defende “a inserção automática e simplista na L2”. Para ela, as aulas de LI devem garantir ao aluno momentos de “(re)significação na heterogeneidade do outro” e isso não depende da metodologia em si, já que nenhuma seria capaz de dar conta da heterogeneidade, mas da postura do professor e da instituição (Coracini, 2003:158).

Tanto as professoras quanto as diretoras participantes do estudo afirmaram que seus objetivos de ensino de LI estão pautados pelo desenvolvimento da *oralidade* e não da *escrita*. De fato, a professora Cristina instruiu os docentes a abolirem a escrita durante as aulas de LI antes da 2ª série, mas as professoras não conseguiram cumprir tais objetivos (ver Situações nº 7 e 10 na primeira seção do capítulo). Parece que fazendo menção ao processo de alfabetização na língua materna em que os alunos estão envolvidos na 1ª e 2ª séries, Cristina alegou ser *um crime fazer as crianças começarem a escrever na realidade que estão*. Daí a importância do papel da teoria, e de meu estranhamento de sua ausência no curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação. Aquele que se constituía em momento precioso para uma reflexão sobre a realidade da escola pública, (re)visita a pressupostos teóricos de língua(gem), cultura, ensino e aprendizagem, formação bilíngüe, dentre outros tantos, serviu, basicamente, para repasses de fórmulas. Nele, aspectos importantes como é o caso de ensino ou não da escrita em LI para alunos em fase da alfabetização poderiam/deveriam ter sido abordados, à luz das teorias existentes sobre o assunto.

No entanto, a discussão não deve centrar-se em aspectos como ensinar ou não a escrita. Para que o indivíduo possa, de fato, *entender o mundo plural e seu papel de cidadão*, deve buscar significações na língua que está sendo ensinada. Esse significado não é intrínseco à língua(gem), é construído pela negociação feita entre os sujeitos (Bakhtin, 1999; Moita Lopes, 1998 e Canagarajah, 1999). Na construção de significados na nova língua, a todo o momento o aprendiz lança mão da história que possui com sua própria língua, especialmente nos contatos iniciais com a língua-alvo. Se Kramsch (1998:77)<sup>60</sup> afirma que a língua materna (LM)

---

<sup>60</sup> No original: Although there is no one-to-one relationship between anyone’s language and his or her cultural identity, language in the most sensitive indicator of the relationship between an individual and a given social group... Language is an integral part of ourselves – it permeates our very thinking and way of viewing the

representa uma grande força na aprendizagem de LE porque a língua(gem) é o indicador mais sensível no relacionamento entre o indivíduo e seus grupos sociais, é uma parte integral deles mesmos e afeta nosso modo de ver o mundo, Coracini aponta que

em geral, as pesquisas sobre o ensino de línguas e a própria prática de sala de aula postulam uma separação entre ambas, seja por se tratarem de códigos e de culturas diferentes, seja por se tratarem de disciplinas consideradas isoladas no currículo escolar do aluno (Coracini, 2003:140).

No caso das aulas observadas nas séries iniciais, detectei que há a predominância do uso da LM. A LI só é usada nos momentos direcionados ao *treino oral de vocabulário*. Os poucos momentos de interação – como o observado em uma das aulas da professora Sirlei (conforme descrição na Situação nº 10: *Greetings*, na primeira seção deste capítulo) não tiveram foco na interação propriamente e nos significados construídos por meio dela.

Técnica interessante, entretanto, usada por Pâmela foi a presenciada durante a aula ministrada na 2ª série, descrita na Situação nº 8: Dia do índio, em que a professora não trabalhou o vocabulário, apenas pintou, explorou o tema na LM e trabalhou uma música na língua-alvo. Nesse caso específico, pareceu-me que a professora conseguiu aproximar-se dos objetivos propostos pelos PCNs (1998-2001) e de uma pedagogia voltada para o sócio-cultural, esquivando-se da apresentação de formas lingüísticas e estimulando a participação dos alunos levando em consideração a experiência de vida dos alunos e proporcionando momentos de compreensão de outras culturas.

No decorrer das aulas a professora Sirlei desenvolveu as disciplinas de Artes e LI concomitantemente. Notei que foi uma técnica bem aceita pelos alunos. Atitude semelhante outros professores poderiam ter, no sentido de relacionar a LI com o corpo de conhecimento de outras disciplinas do currículo escolar. A utilização da conduta conhecida no meio acadêmico e escolar como *interdisciplinaridade*, implicaria, nas palavras de Almeida Filho (1994:48), “aprender outras coisas simultaneamente”. Essa simultaneidade amplia a possibilidade de interação entre os pares e entre os diversos conhecimentos por eles trazidos dos contextos em que estão inseridos, podendo “despertar o interesse” dos alunos, por meio de conteúdos

---

world.

verdadeiros, úteis para a construção e/ou (re)elaboração de conhecimentos, além de serem formativos no processo educacional.

Já a professora Solange revelou não estar satisfeita com a forma como as aulas de LI têm sido conduzidas. Ela acredita que não se aprende por meio de palavras soltas. Embora tenha enfatizado o ensino da estrutura da língua, vejo na fala de Solange que já há uma preocupação voltada para um ensino em sentido mais amplo. O problema é que, mesmo que as professoras tenham sinalizado contra o ensino de vocabulário e estruturas gramaticais, suas crenças ainda não lhes permitem uma prática contrária.

Essa observação levou-me a refletir que não basta apenas questionar a metodologia. De forma geral, o que apreendi é que ao invés de “remediar” a situação de insucesso apresentada a partir da 5ª série, o que pode estar sendo feito é escamoteá-la por meio de técnicas diferenciadas que atendem pelo nome de *atividades lúdicas*. As crenças dos participantes enraizadas pelo senso comum apontam para a necessidade de familiarizar as crianças na LI mediante um ensino centrado no entretenimento e aprendizagem de “palavrinhas” – ideologia do pouquinho, da “base mínima”. Como se a língua fosse um conjunto de palavras, frases e pequenos textos a ser aprendida ao longo de muitos anos por um processo de acumulação.

A literatura tem registrado que as metodologias de ensino não podem ser vistas como prontas e definitivas (Richards & Lockhart, 1995 e Almeida Filho, 1998, dentre outros), quer dizer, como receitas a serem aplicadas em qualquer contexto, de modo que os resultados sejam sempre os mesmos, mas elas são moldadas pelo que os professores *sabem ou acreditam* (seus conhecimentos e crenças). Assim, o questionamento da metodologia usada em sala de aula é apenas uma ponta do grande *iceberg* que é o ensino de línguas. Faz-se necessária a compreensão de que a metodologia de ensino está diretamente ligada com a formação do professor (discutida na subseção anterior) e que para que mudanças em seu fazer pedagógico possam ocorrer, mudanças também, e primeiramente, devem ocorrer nos processos de formação de professores.

O fato é que, da maneira como a LI está sendo ensinada – para suprir as dificuldades do “baque” – mesmo sob a nova “roupagem”, ainda há uma “reprodução de tendências não democráticas e conservadoras” (Canagarajah,

1999:106) sem o encorajamento para a autonomia dos alunos, não lhes permitindo uma capacitação rumo à participação social, em que a língua(gem) é tida como o resultado da ação conjunta de atores sociais participantes (Schlatter & Garcez, 2002). Canagarajah (1999:107) alerta que pedagogias relevantes salientam o papel de determinantes como contexto, heterogeneidade dos alunos, diferentes propósitos, já que tanto o processo quanto o produto tomam valores diferentes em contextos sociais, culturais e históricos diferentes, dependendo das necessidades e interesses dos alunos.

Em se tratando de interesses e necessidades, cabe avaliarmos que interesses alunos entre 6 e 10 anos têm em estudar uma LE e se há realmente a necessidade de apresentá-los a uma língua que não a sua, como apontaram de Assis-Peterson e Gonçalves (2001). Este é um assunto a ser tratado na subseção seguinte sobre a situação atual de (des)valorização da disciplina e do professor de LI.

**3.3.4 Da (não) valorização da disciplina e do professor de LI: “Inglês é tempo perdido”** (Sirlei, professora, E6, 29/03/2005) **X “Inglês é importante”** (Maria, diretora, E17, 20/04/2005)

Nesta pesquisa, relatei na Crença 3 – O ensino de LI na escola pública não funciona – que os participantes acreditam que as escolas e o governo não oferecem condições para o desenvolvimento da aprendizagem de uma LE, demonstrada, principalmente, pela falta de formação adequada do professor, falta de materiais didáticos e número reduzido de aulas semanais, levando a se sentir abandonado e transformando a LI em disciplina a compor complementação curricular e, conseqüentemente, a não ser valorizada, a ser caracterizada como tempo perdido. Já na Crença 4 – Aprender LI é importante – vimos que os participantes julgam a aprendizagem de LI importante atribuindo-lhe um valor instrumental de inserção no mercado de trabalho.

Revela-se entre as duas crenças uma contradição multifacetada e complexa. Pelos motivos acima descritos, no contexto escolar, a LI ainda não recebe o mesmo valor que a sociedade lhe atribui. Há uma porção da sociedade sinopense, representada pelo governo, empresários e indivíduos com maior grau de

escolarização, que valoriza a aprendizagem de línguas estrangeiras. Os dois primeiros relacionam a necessidade do conhecimento para o desenvolvimento político-econômico do município. Os últimos a relacionam a oportunidades de ingresso no referido desenvolvimento. Prova disso é o incentivo dado pelo governo – pela própria inclusão de LI nas escolas municipais – e mídia local – pelo esforço em “vender” uma imagem de cidade promissora, em que, por exemplo, uma das revistas (*Potencial Sinop*, 2002) que objetiva divulgar os adjetivos do município, é escrita na língua vernácula e em LI.

Sabe-se que a língua tem vida, e que quando aprendemos uma língua não descobrimos apenas um sistema de signos, aprendemos também que esses signos carregam significados culturais, aproximando-nos de hábitos, costumes, conceitos e pontos de vista de povos e culturas diferentes. Quer dizer, conforme assevera Ortiz (1994:99), o sujeito falante, além de enunciar uma sentença, o faz envolvido em determinadas situações nas quais seu discurso possui um valor desigual. Isso acontece, porque, mais de que instrumento de comunicação, a língua é instrumento de poder.

A forte influência do estudo de LI para o mercado de trabalho reflete tal poder. Todavia, o domínio de uma LE por si só não garante que o usuário venha a ter acesso a um emprego; muitos outros elementos compõem a possibilidade de entrada do indivíduo no mercado, como por exemplo, grau de escolaridade, condições físicas, psicológicas, dentre outras. O que está por trás desse discurso, carregado de positividade (Oliveira, 2002:74-5), resulta da visão instrumental neoliberalista, forjada pelo mercado e relações capitalistas, em que a disciplina é engrenada para produzir o que Foucault chama de corpos dóceis, que são adaptados às demandas das formas modernas de produção econômica (Fairclough, 2001:78) e de preservação da ideologia de dominação, de um inglês neutro e benéfico (Pennycook, 1994 e 1998). Não estariam, pois, os alunos – submetidos a um estudo voltado mais para a visão instrumental – engrenando certa resistência ao ensino e aprendizagem de LI desvinculado da língua viva?

Em se tratando de língua viva, da qual se encaixa a LI, difundida como língua mundial, todo e qualquer procedimento deve ser norteado por um entendimento de seu papel não apenas como sistema lingüístico, bem como de pragmatismo político (diferente, no entanto, do termo “político-eleitoreiro” mencionado na “versão oficial”

acima), já que, como nos alerta Rajagopalan (2005:140), “a expansão desenfreada da LI trata-se de um problema de natureza eminentemente política”.

Nesse sentido, Rajagopalan (2005:140-8) elenca algumas propostas de enfrentamento e suas limitações, levantadas na literatura pertinente: a primeira delas diz respeito à rejeição sumária do inglês por parte de indivíduos ou nações, geralmente, relacionada a desconfiança das pretensões, de quem Rajagopalan denomina, o “Grande Irmão do hemisfério norte”. A segunda proposta – atitude oposta à primeira – é a aceitação resignada do avanço do inglês, que, segundo o autor, encontra apoio científico na Lingüística, uma vez que, “lingüistas do mundo inteiro se acham de mãos atadas quando o assunto é o que fazer para enfrentar a ameaça representada pelo avanço do inglês no mundo hoje” (2005:142). A terceira proposta fundamenta-se na premissa de que a solução deve estar na procura de um contrapeso, ou seja, na adoção de outro idioma de grande aceitação, como por exemplo, a língua espanhola. Outra proposta levantada pelo autor pauta-se na adoção universal do esperanto como língua franca, já que é língua materna de ninguém, estrangeira, portanto, para todos. Baseada numa visão utópica do mundo e da existência de uma língua “neutra”, a adoção do esperanto como língua universal não leva em consideração que a LI encontra-se em tal situação hoje, “porque os países anglófonos, passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra” (2005:147). Por fim, o autor questiona a proposta do multilingüismo (diversidade lingüística), caracterizando-a apenas como mais uma “medida paliativa”.

Concordando com Rajagopalan (2005:149), uma proposta viável para lidar com o fenômeno da expansão deve ser realista – tanto no sentido de reconhecimento da realidade dos fatos, quanto em nosso limitado poder em fazer frente a um acontecimento mundial. O autor lembra-nos que uma realidade que deve ser (re)conhecida é o fato de o inglês falado no mundo inteiro não ser o mesmo daquele falado nos EUA, Reino Unido ou Austrália. Assim afirma o autor:

A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a qual chamo de *World English*) é um fenômeno lingüístico *sui generis*, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno lingüístico são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos (Rajagopalan, 2005:151).

Tal fenômeno permite Warschauer (2000:511) afirmar que “no século XXI, haverá uma base de crescimento de aprendizes ao redor do mundo com uma visão do inglês como sua própria língua para comunicação adicional ao invés de vê-la como uma língua estrangeira controlada pelo ‘Outro’”<sup>61</sup>. Para Rajagopalan (2005), o fato requer revisão urgente de posturas e métodos pedagógicos. Assim, uma possível proposta nos é descrita por Canagarajah (1999) como uma mudança de atitude diante de LI, composta pela conscientização da ideologia que se esconde por trás da expansão da língua. No âmbito educacional, tal atitude recebe o nome de pedagogia crítica (Canagarajah, Pennycook, para citar alguns teóricos), em que os indivíduos optam por uma resistência consciente e conseqüente.

No entanto, no contexto micro de sala de aula observado, a LI ainda não é vista com muito entusiasmo. Embora as diretoras se declarassem a favor do ensino de LI e dos professores da disciplina, seus discursos nem sempre condisseram com a prática. Como representantes do quadro administrativo, juntamente com as coordenadoras, tomavam atitudes que demonstravam não valorização à disciplina de LI. Uma dessas controvérsias pôde ser demonstrada pela observação – e confirmação das professoras – de que alunos eram retirados da sala de aula de LI para reforço ou para recuperar provas que não haviam sido feitas em outras disciplinas. Outra, demonstrada pela desigualdade na cobrança das responsabilidades do professor regente e o de LI, também sinaliza uma falta de relevância da disciplina no currículo escolar.

Ainda no âmbito administrativo, porém, além da alçada das diretoras (segundo as diretoras Edna e Maria), há outro aspecto que, certamente, influencia na (des)valorização da disciplina de LI: o número – reduzidíssimo – de aulas. O desenvolvimento de uma identidade multicultural dos indivíduos, inclusive via conhecimento de outra língua além da materna, não pode acontecer integralmente apenas com um contato semanal com uma língua “estranha”. Seria possível, assim, *desestrangeirizá-la*, conforme mencionou Almeida Filho (1998:12)?

É claro que os outros fatores discutidos nas subseções anteriores – quanto à formação do professor de LI, às concepções que ele tem de língua e ensino e aprendizagem, às metodologias usadas – também influenciam no processo, já que

---

<sup>61</sup> No original: In de 21<sup>st</sup> century there will be a growing basis for learners around the world to view English as their own language of additional communication rather than as a foreign language controlled by the “Other”.

fazem parte de um sistema de crenças como uma rede inter-relacionada, como o sugerido por Pajares (1992). No entanto, o pouco tempo destinado ao ensino de LI não permite ao aprendiz um contato aprofundado com a língua-alvo, já que, o perfil de aluno da escola pública mostra não ter muita ligação com essa língua em situação extra classe. Sabedora da necessidade de exposição do aprendiz à língua a ser aprendida, a professora Cristina (que vem de uma realidade diferente – de escola de idiomas) apontou para a importância de ajustes, objetivando o oferecimento de mais aulas semanais.

Dentre as professoras participantes também há diferenças quanto aos sentimentos acerca da disciplina que lecionam. Se para Elvira e Cristina, o fato de serem professoras de LI lhes rende apoio por parte da família e valorização por parte de seus alunos e colegas de trabalho, para Sirlei, Solange e Pâmela, chega a ser motivo de tristeza e revolta. Notei, nas falas das três últimas professoras certa confusão entre suas personalidades e papéis que desempenham enquanto professoras de LI. Pâmela, por exemplo, se sente desvalorizada enquanto pessoa, o que, na verdade, de acordo com o que observei, não acontece. O que ocorre é a desvalorização da disciplina.

Parece que a desvalorização reflete a crença de que o ensino de LI na escola pública não funciona. Quer dizer, essa idéia está tão internalizada pelos participantes do contexto escolar que é preciso deslocar o olhar para a possibilidade de acreditar em um outro ideário – que é possível aprender inglês na escola pública, que o aluno aprende e que o professor ensina – para que as práticas possam ser reorientadas.

### **3.3.5 Da idade para aprender línguas: “A criança absorve mais rápido o aprendizado” (Guilherme, pai, E7, 02/04/2005)**

Como já demonstrei, há um acordo entre os participantes do estudo de que “quanto mais cedo a LI for oferecida aos alunos, melhor será”. Contudo, o que está por trás dessa idéia? O que ela nos revela?

As falas dos participantes deste estudo mostraram conhecimentos advindos de aspectos cognitivos, práticos e pedagógicos:

- Familiarizar a criança com a língua estrangeira desde cedo para não ter dificuldades na 5ª série. Essa crença aceita a premissa de que as habilidades da criança para perceber e segmentar os sons da LI (a ênfase é na oralidade nas séries iniciais) estão mais presentes na infância.
- “A criança absorve mais rápido”. Essa crença aceita a percepção de que há aspectos na estrutura neurológica do cérebro da criança (que não há na do adulto) que oferecem maior facilidade para a criança aprender.
- “Iniciar cedo” significa aumentar o número de aulas. Essa crença pressupõe que o aluno de escola pública não recebe insumo para aprender a LI. Quer dizer, o aprendizado não ocorre da 5ª série em diante porque os alunos não estão tendo contato suficiente com a língua e isso poderia ser sanado com o oferecimento da disciplina antecipadamente. Não se questiona a qualidade e o número de aulas semanais em que os alunos das séries avançadas são submetidos.
- “Iniciar cedo” significa criar uma atmosfera mais prazerosa ao ensino de LI mediante o uso do lúdico tendo em vista que as crianças são mais motivadas, menos ansiosas para interagir na outra língua vista como algo novo e diferente.

De acordo com Prabhu (2003: 89-90), “a aprendizagem é tão normal e natural para os seres humanos (em particular, a aprendizagem de línguas) que ela acontece o tempo todo”. Se por um lado, professores postulam mais aulas de inglês para que os alunos se familiarizem com a nova língua, isto é, os alunos devem receber mais insumo em LI, por outro lado, esse mesmo argumento revela um ensino de 5ª série que não funciona com alunos apresentando muitas dificuldades para aprender.

Nesta pesquisa, “iniciar LI mais cedo” não granjeou dos participantes da escola uma discussão teórica embasada por leitura de resultados de pesquisa acerca da relação aquisição-idade-proficiência, nem uma discussão em torno de um contexto macro formado por forças sociais mais abrangentes decorrentes de políticas educacionais que marcam o ensino de LE no contexto brasileiro há vários anos. Por exemplo, de Assis e Gonçalves (2000-2001:23) argumentam que iniciar a aprendizagem de língua estrangeira na 5ª série em contexto brasileiro é uma

decisão acertada já que a obtenção da pronúncia nativa só é um alvo alcançável, segundo as pesquisas demonstram, quando as crianças são maciçamente expostas à grande quantidade e diversidade de insumo (situação possível ainda que nem sempre alcançável em contextos de aquisição de segunda língua). Quer dizer, em contextos escolares pode ser mais produtivo começar o ensino de LE a partir de 10 anos (pré-adolescência).

Os resultados deste estudo nos levam a refletir sobre a necessidade urgente de (re)pensar os objetivos do ensino e aprendizagem na escola pública. Parece-nos que se têm gastado anos seguidos dirigidos a um ensino de LI com propósito duvidoso ou adotado sem questionamento. E o que é pior, o tempo “perdido” pode aumentar com a expansão de mais, pelo menos, quatro anos de ensino, se o ensino de LI não for orquestrado em conjunto nas instâncias envolvidas na concepção e objetivos de seu ensino e na sua implementação.

Nesse sentido, questionada por meus alunos do Curso de Letras de que se sou a favor ou contra o ensino de LI para alunos das séries iniciais, costumo responder que este não é o questionamento mais relevante. Acredito na capacidade cognitiva das crianças para o aprendizado de LI, assim como qualquer outra LE. No entanto, as preocupações apontadas por outros estudiosos do assunto (de Assis-Peterson & Gonçalves, 2001, Pires, 2004, dentre outros), também são as minhas e dizem respeito à forma e propósitos de seu ensino. Quero dizer que, se o ensino de LI para as crianças seguir os mesmos moldes e objetivos daquele direcionado às séries avançadas, o que poderá acontecer é um efeito contrário, ou seja, em vez de resolver o problema estar-se-ia criando outro: um desenvolvimento de aversão, que se costuma dizer que os alunos das séries avançadas têm pela LI, já nas séries iniciais, conforme mencionado por de Assis-Peterson e Gonçalves (2001), ou a criança ser submetida a um ensino inadequado prejudicando o aprendizado da criança, conforme revela o estudo de caso de Pires (2004).

Vale lembrar que nenhuma língua é neutra e homogênea. Não podemos ignorar a heterogeneidade e a dinâmica da vida cultural e, dentro deste quadro, as línguas e as culturas realizam equilíbrio entre ganhos e perdas, abrindo espaços para resistências e deslocamentos. Por conseguinte, os participantes associam o conhecimento de outras línguas também à obtenção de cultura. Quanto a essa associação, dentre os participantes, chama a atenção o depoimento do pai

Guilherme, ao relacionar o ensino de LI oferecido a seus filhos muito mais ao aspecto sócio-cultural do que o instrumental de obtenção de emprego ou *status* na sociedade como fizeram os demais participantes, cujas crenças atendem tanto aos aspectos da globalização quanto ao crescimento do indivíduo. Em geral, os pais percebem que o ensino é deficiente e pensam que o ensino “mais cedo” vai ajudar o processo de aprendizagem do filho. Eles vêem que o problema está na escola (na formação do professor, nos materiais etc), não põem culpa no “baque” causado na 5ª série.

Diante do exposto, concluo a seção com a afirmação de que todo e qualquer aspecto lingüístico não pode ser desvinculado de contextos culturais, políticos e ideológicos e que, nas palavras de Cox & de Assis-Peterson (1999: 439), aqueles e nós que ensinam/ensinamos inglês devem/devemos duvidar e ser críticos do discurso dominante da internacionalização do inglês como um passaporte para o primeiro mundo, questionando-se se estão/estamos contribuindo para a perpetuação da dominação da LI ou para a sua apropriação como instrumento de contra-discurso a serviço de nossos alunos e de nós próprios dentro da cultural local e global.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Change is a process of adaptation and of accommodation whereby the learning environment and those who form part of it interact, affect each other and change together (Murphy, 2000)<sup>62</sup>

Em busca incessante de material de apoio teórico como subsídio para a preparação das aulas que ministro no Ensino Superior na disciplina Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e para oferecer uma orientação teórico-metodológica sólida a professores de LI em pré-serviço, bem como para este estudo, percebi que, infelizmente, no Brasil ainda há pouca literatura sobre as crenças acerca de LI e de sua inclusão nas séries iniciais. Conseqüentemente, os professores têm lido pouco sobre o assunto.

Acreditando que, ao fazer uso de uma investigação sistemática, obteria a visão dos participantes do contexto educacional – diretores, professores, alunos e pais – sobre o que conhecem ou acreditam a respeito da LI e seu ensino é que me envolvi completamente em suas falas proferidas durante as entrevistas, conversas informais e nas práticas observadas em sala de aula, julgando ser capaz apreender o significado de LI nesse contexto e, em parte, na sociedade em geral, demonstradas por meio de sistemas de crenças inter-relacionadas. Assim o fiz, por concordar com Kudiess (2005:41) de que o estudo das crenças interessa, principalmente, às instituições de ensino responsáveis por preparar o professor para ensinar.

Levando em consideração os dizeres de Barcelos (2004), as descobertas do estudo exploram as três perguntas de pesquisa, cuja atenção voltou-se para as experiências e ações dos participantes e suas interpretações quanto suas práticas, para o contexto sociocultural no qual estão inseridos e são moldados por ele.

---

<sup>62</sup> Tradução: A mudança é um processo de adaptação e de acomodação em que o ambiente da aprendizagem e aqueles que o formam interagem, afetam uns aos outros e mudam conjuntamente (Murphy, 2000).

Na primeira seção do capítulo anterior apresentei uma descrição das crenças delineadas em torno de afirmações dos participantes de que a inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica, de que o inglês da escola pública “deve dar uma base” e “despertar o interesse do aluno”, de que seu ensino na escola pública não funciona e, por fim, de que aprender LI é importante. Na segunda seção apresentei uma interpretação para essas crenças na tentativa de compreender como elas refletem o atual processo de ensino e aprendizagem de LI desenvolvido nas escolas públicas.

Como bem detectou Lima (2005: 41), “não existe uma visão única do que pode ser linguagem, ensino e aprendizagem, mas essas visões podem estar subjacentes aos métodos de ensino e às teorias existentes sobre L2 e LE”. Destarte, a concepção de linguagem demonstrada pelos participantes deste estudo ainda é aquela que toma a língua como um sistema lingüístico, cujo ensino e aprendizagem fundamentam-se em métodos de ensino tradicionais, sobretudo o áudio-lingual, de ensino de regras e repetições que atendem pelo nome de “treino de pronúncia” e “aprendizagem de vocabulário”, configurando a “base” de ensino de LI que, segundo os participantes, a escola pública deve prover aos indivíduos nela inseridos. Embora enfatizando a “fala” e não a “escrita”, nas séries iniciais, a fala não é desenvolvida com objetivos de apropriação de sentidos, já que baseia-se em repetições de vocábulos que têm na sala de aula um ambiente de aprendizagem controlado, mesmo com o uso de “atividades lúdicas”, pois o professor ainda é visto como transmissor de conhecimento em forma de conteúdos pré-selecionados. A inclusão de LI nas séries iniciais dá-se, sobretudo, na esperança de romper com o insucesso na aprendizagem, observado nas séries avançadas, e não, com aspectos relacionados a possíveis vantagens que alunos com menor faixa etária possam apresentar em detrimento de adolescentes, jovens e adultos.

Os resultados acima me permitem traçar algumas considerações e suas implicações para a prática educacional, no sentido de prover possíveis caminhos para a reflexão quanto à formação de professores, seu desenvolvimento profissional e sugestões para novas pesquisas.

Assim, primeiramente, acredito ser pertinente mencionar o papel da LI como a língua franca global. Como bem observou Bagno (2002, p.79), “cada período histórico teve (tem) sua língua franca, isto é, uma língua internacional que serviu (serve) como instrumento auxiliar de comunicação entre pessoas de lugares e

culturas (e línguas) diferentes”, todavia tal língua não pode ser vista puramente como instrumento de comunicação. Se por um lado a LI serve de meio para as pessoas se comunicarem, por outro, ao fazer uso dela, veiculam, também, discursos políticos e ideológicos de poder e dominação. Tal afirmação aponta para a urgência na necessidade de as agências governamentais iniciarem uma discussão de política de línguas para o Brasil que, hoje, se situa numa cultura-mundo diferente de há trinta anos, e atinge direta ou indiretamente diversos setores da sociedade brasileira. Nas palavras de Ortiz (1999:31), “uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou”, sem, no entanto, por ter uma língua em comum, ser sinônimo de homogênea. A cultura continua sendo uma parte integral na aprendizagem de línguas, norteadas por uma abordagem multifacetada que leva em consideração as diversas culturas dos povos que falam inglês ao redor do mundo.

Concordando com Rajagopalan (2003:65-70), as políticas educacionais referentes às questões lingüísticas devem assumir uma atitude crítica, em que as pesquisas ou conhecimento acadêmico não podem ser ignorados, nem mesmo, as sutilezas e complexidade da diversidade das situações locais das escolas e da população que a frequenta. Já que não há uma fórmula única para o ensino de língua-cultura, cabe aos professores/pesquisadores atentarem para as diversas abordagens existentes em busca de, ao colocá-las em prática, criarem suas próprias abordagens que priorizem os anseios do contexto educacional em que está inserido. Para tanto, alguns caminhos podem ser observados. O primeiro deles é uma mudança da concepção de linguagem estrutural para uma concepção sócio-cultural (Kramsch, 1988, Hall 2002, dentre outros) de ação social. Para que isso ocorra, no entanto, a formação dirigida ao (futuro) professor de línguas também deverá passar por modificações. Com base na nova perspectiva de formação teórico-reflexiva, conforme descrita na terceira seção do capítulo *Background* teórico, nos moldes de, por exemplo, Abrahão (2001, 2002 e 2005), Celani (2001) e Gimenez (2005b), os professores, um dos principais representantes da instância escola, poderão modificar sua prática.

Assim, o conhecimento das crenças, elementos-chave para as atitudes individuais (Lima, 2005:165), é componente essencial para que a formação teórico-reflexiva converta-se, também, em prática crítico-reflexiva, culminando em um

ensino de línguas conforme o almejado pelos defensores da pedagogia crítica (Pennycook, 1998, Canagarajah, 1999 e Cox & Assis-Peterson, 1999 e 2002).

É, pois, necessário à escola pública uma discussão mais abrangente sobre os objetivos do ensino e aprendizagem de LI no contexto contemporâneo de hoje, atravessado por questões de línguas local e global envolvendo debates entre especialistas, pais, diretores, professores e alunos em que processos pedagógicos de mudança devem (re)constituir a relação escola-comunidade, numa aproximação que supõe menos prestação de serviços e mais reflexão pedagógica e teórica, valorizando os conhecimentos locais em sintonia com políticas de línguas educacionais nacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 1979. p.355-366.
- ABRAHÃO, M. H. V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº5, 2001. p.153-160.
- ABRAHÃO, M. H. V. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº6, 2002. p.59-78.
- ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. & FREIRE, M. M. (orgs) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- AGAR, M. *The professional stranger*. New York: Academic Press, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº2, 1994. p.43-52.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas nas séries iniciais, 2003a (Mimeo).
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (orgs). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003b. p. 19-34.

- ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ARAGÃO, L. M. de C. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- AUERBACK, E. R. The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In: JAMES, W. TOLLEFSON (Ed.) *Power and inequality in language education*, 1995. p. 9-33.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, M. (org) *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, M. & RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, nº 1, 2005. p.63-81.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1981-1999.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.157-175.
- BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Tese de doutorado, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, nº 1, 2001. p. 71-92.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*. v.7, nº1, 2004. p.123-156.
- BARROS, D. L. P. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (org) *Introdução à lingüística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BASTOS, H. M. L. Identidade cultural e o ensino de língua estrangeira no Brasil. In: PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências* (org). Campinas: Pontes, 1996.
- BAUER, M. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUMAN, R. Language, identity, performance. *Pragmatics*, 10 (1):1-5, 2000.

- BERNAT, E. & GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL – EJ Top.* v.9, nº 1, 2005.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino.* v.3, nº 1, 2000. p. 117-138.
- BORG, W. R. & GALL, M. D. *Educational Research.* New York & London: Longman, 1989.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas.* São Paulo: Edusp, 1996-2000.
- BREEN, M. P. The social context for language learning: a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v.7, 1985, p.135-158.
- BUTLER, Y. Perception versus reality: how important is it that Korean elementary school teachers speak “good English?” *Working papers in educational linguistics.* v.19, nº 1, 2003. p.01-22.
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic imperialism in English teaching.* Oxford University Press. 1999.
- CARMAGNANI, A. M. Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro, 1993. (Mimeo).
- CASTRO, S. T. R. de. As teorias de aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa.* nº 3, 1996. p.39-46.
- CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngüe. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 43, 2004. p. 171-186.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (org) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- CELANI, M. A. & MAGALHÃES, M. C. C. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, nº 1, 2005. p. 135-160.
- CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas.* São Paulo: Nacional, 1957.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2004.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v.33, nº 2, 1999. p.185-209.

- COOK, V. Multi-competence and the learning of many languages. *Language, culture and curriculum*, v. 8, nº 2, 1995. p.93-98.
- CORACINI, M. J. (org) *O jogo discursivo na sala de leitura (LE e LM)*. Campinas: Pontes, 1995.
- CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- COX, M. I. P. & DE ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*. v 33, nº 3, Autumn, 1999. p.433-452.
- COX, M. I. P. & DE ASSIS-PETERSON, A. A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- COX, M. I. P. & DE ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino-aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, nº 05, 2002. p.1-26.
- COX, M. I. P. & DE ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia, 2003 (Mimeo).
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DE ASSIS-PETERSON, A. A. Alguns apontamentos em torno da formação de professores da língua estrangeira. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº4, 1999. p.43-50.
- DE ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº5, 2001. p.11-26.
- DE ASSIS-PETERSON, A. A. Sotaque: apagar ou mostrar, File III (*Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*, realizado em 22 e 24 de setembro de 2004), UCPEL/UFPel. ISBN: 857590-043-9/2005.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Editors) *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1998. (Book 1).

- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Editors) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1998. (Book 3).
- DEWEY, J. *The middle works*. (1899-1924). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods: Research in teaching and learning*. v.2. New York: MacMillan Publishing Company, 1986 -1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB. 2001.
- FEIMAN-NEMSER, S. & REMILLARD, J. Perspective on learning to teach. In: F. B. Murray. (Ed.) *The teachers educator's handbook: Building a Knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p.63-91.
- FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.93-107.
- FIORIN, J. L. (org) *Introdução à Lingüística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- FRAENKEL, A. HAILL, R. & O' RIORDAN, S. *English, language, life & culture*. Great Britain: Cox & Wyman Ltd, 2002.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREITAS, M. A. BELINCANTA, C. I. & CORRÊA, H. C. M. de O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 39, 2002. p.47-67.

- GARCEZ P. M. & ZILLES, A. M. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- GERALDI, J. W. *O professor como leitor do texto do aluno*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: ABRAHÃO, M. E. V., BARCELOS, A. M. & FREIRE, M. M. (orgs) *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.
- GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (org) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005a. p.91-104.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da LA. In: ABRAHÃO, M. E. V., BARCELOS, A. M. & FREIRE, M. M. (orgs) *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005b. p. 183-201.
- GIOSA, E. A fala colaborativa: um caminho alternativo para o ensino de conversação em LE. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº2, 1994. p.71-80.
- GOODWIN, C. & DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. (ed.) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.1-42.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003a. p.223-235.
- GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (org) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003b. p.351-362.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*: Madrid: Taurus, 1973.
- HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. London: Longman, 2002.
- HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, J. F. *The active interview*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1995.

- HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v.18, n.4, 1985. p.333-340.
- HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In: R. Huxley and E. Ingram (eds), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press, 1971.
- JAMES, W. *Pragmatism*. New York: Prometheus, 1991.
- JOHNSON, K. E. & FREEMAN, D. Teacher Learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, nº 1, 2001. p.53-69.
- KAGAN, D. M. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, v.27, 1992. p.65-90.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KOCK, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Hong Kong: Oxford University Press, 1998.
- KRASHEN, S. *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, nº 2, 2005. p.39-96.
- LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.
- LANTOF, J. P. & APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº 4, 1999. p.13-24.
- LEFFA, V. J. (org) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. 2001.

- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. & FREIRE, M. M. (orgs) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 203-218.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. New York: Oxford University Press, 1998 -2003.
- LIMA, S. dos S. *Crença de uma professora e alunos de 5ª série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação de mestrado, São José do Rio Preto, 2005.
- LONG, M. H. Input, interactions, and second-language acquisition. In: H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences*. v. 379. Native Language and foreign language acquisition. New York: New York Academy of Sciences, 1981. p.259-278.
- LONG, M. H. *Linguistic and conversational adjustments to nonnative speakers*. *Studies in Second Language Acquisition*, v.5, 1983. p.177-193.
- LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. *Estudos Lingüísticos XXXIV*, 2005. p.350-355.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MALATÉR, L. S. de O. Compartilhamento de experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa. . In: LEFFA, V. J. (org) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. 2001. p. 21-40.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.
- MASON, J. *Qualitative researching*. 2 ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 2002.
- MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, nº 1, 2005. p.161-183.
- MENEGAZZO, R. E. & XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 43, 2004. p. 115-126.
- MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*: 55/4, 2001. p. 339-346.
- MOITA LOPES, L. C. da. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de

- escola pública. In: *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-80.
- MOITA LOPES, L. C. da. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago não". Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.
- MOITA LOPES, L. C. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.303-330.
- MOLL, J. *Histórias de vida, histórias de escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MURPHY, E. *Strangers in a strange land: teachers' beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in online environments*. Tese de Doutorado, 2000. Disponível em: <<http://www.nald.ca/fulltext/stranger/cover.htm>> Acesso em: 01 ago. 2005.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.19, 1987. p.317-328.
- NICOLA, J. N; TERRA, E; MENÓN, L. *1001 estrangeirismos de uso corrente em nosso cotidiano*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira: Professores de inglês em curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 39, 2002. p.69-79.
- OLIVEIRA, E. & MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 42, 2003. p.125-134.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências* (org). Campinas: Pontes, 1996.
- PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (orgs).

*Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, nº 1, 2005. p. 43-61.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. v.62, nº 3, 1992. p.307-332.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (Ed.) (1958) *Charles S. Peirce: Selecting Writings*, New York: Dover, 1877. p. 91-112.

PEIRCE, C. S. How to make our ideas clear. In P. P. Weiner. (Ed.) (1958). *Charles S. Peirce: Selecting Writings*, New York: Dover, 1878. p. 113-136.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of an international language*. London and New York: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. *A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.

PENNYCOOK, A. *English and the discourse of colonialism*. London: Routledge, 1998b.

PICA, T. Social interaction and the classroom. In: *Applied linguistic*. v.8, nº1, 1987. p.3-21.

PINTRICH, P. R. Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan, 1990. p.826-857.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S. & MÜLLER, V. (orgs) *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p.19-42.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, nº 2, 1990, p.161-176.

PRABHU, N. S. *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Ano 2, nº1 (Julho, 2003), Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002-2003.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.
- RAMALHO, B; NUÑEZ, I; GAUTHIER, C. *Formar o professor – Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. U.S.A: Cambridge University Press, 1995.
- ROCHA, D. DAHER, M. D. C. & SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Polifonia*, nº 08. Cuiabá: Edufmt, 2004. p.161-180.
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson, 2004.
- SANTOS, J. L. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: PAIVA, V. M., DUTRA, D & MELLO H. (Orgs.), *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada: a linguagem como prática social*. Belo Horizonte: ALAB/FALE/UFMG, 2002.
- SELINKER, L. & BAUMGARTNER-COHEN, B. Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?' *Language, culture and curriculum*, v. 8, nº 2, 1995. p. 115-121.
- SERRA NEGRA, C. A. & SERRA NEGRA, E. M. *Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado*. São Paulo: Atlas, 2003.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, 1987. p.114-135.
- SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

- SILVA, K. A, ROCHA, C. H. & SANDEI, M. de L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº8, 2005. p.19-40.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.
- STREET. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: D. Graddol, L. Thompson and M. Byram (eds), *Language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993b. p. 23-43.
- TAYLOR, E. *Primitive Culture*. Londres, John Murray & Co, 1871. [1958, Nova York, Harper Torchbooks.]
- TELLES. J. A. Biographical Connections: Experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, nº 3, 2000. p. 251-262.
- TELLES. J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, nº 2, 2004. p.57-83.
- TERRA, M. R. Língua materna: um recurso mediacional importante na sala da aula de aprendizagem de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 43, 2004. p. 97-114.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (orgs). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.
- WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, v 34, nº3, Autumn, 2000. p.511-535.
- WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. 2 ed. São Paulo: Parábolas, 2003.
- WEININGER, M. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (org) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. 2001. p. 41-68.
- WOLCOTT, H. F. *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
- WOLCOTT, H. F. *Ethnography: a way of seeing*. New York: Altamira Press, 1999.

WOLCOTT, H. F. *The art of the fieldwork*. New York: Altamira Press, 2001.

## DOCUMENTOS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 - 2001.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: introdução / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: volume 2 / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA – UNEMAT – Sinop, [2003].

LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394 de 1996. Brasília, 2001.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2004.

PLANO DE CURSO DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS: Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2004.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS: 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 144p.

PROGRAMA DE ENSINO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Sinop, MT, 2004.

PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Sinop, MT, sem data.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS: Sinop, 2004.

REGIMENTO ESCOLAR DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS: Sinop, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A: MODELO DE CORRESPONDÊNCIA ENVIADA A  
ALGUMAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO  
ESTADO DE MATO GROSSO**

Sinop, 22 de abril de 2005.

Prezado(a) Secretário(a)

Meu nome é Leandra I. S. Santos, sou aluna do Mestrado – UFMT, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil e de primeira a quarta séries. Como o município é o principal responsável pelo ensino nessas séries, solicito, por gentileza, o envio de algumas informações sobre vosso município:

Em vosso município é oferecido o ensino de Língua Estrangeira nas séries iniciais?

Em caso afirmativo:

- Qual a Língua Estrangeira oferecida?

---

—

- Quando foi inserida no currículo?

---

—

- A partir de que série?

---

—

- Com que objetivo?

---

—

---

—

---

—

---

—

Na certeza de vossa estimada colaboração, aguardo pela resposta, mesmo que seja negativa. Desde já, muito obrigada,

---

Leandra Ines Seganfredo Santos  
Mestranda em Estudos Lingüísticos

Obs.: Favor enviar resposta, mesmo sendo negativa.

## **APÊNDICE B: TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTAS**

### **1.1 Professores**

- Surgimento do interesse pelo estudo da LI, opção pela carreira e sentimentos acerca da profissão.
- Escolha por LI ou outra(s) língua(s).
- Necessidade do estudo de LI, sua importância na vida social e seu uso na sociedade.

- Ensino de LI no Ensino Fundamental: início, propósito, possibilidade de aprendizagem, tempo necessário e metodologia (a ser) utilizada.
- Motivos que levam um indivíduo a estudar e aprender LI.
- Reações dos alunos frente ao ensino de LI.
- Interferência do ensino de LI na formação da identidade do indivíduo.
- Preocupação da instituição e/ou governantes com a formação do professor, intercâmbio com outras disciplinas e professores.

### **1.2 Diretores**

- Escolha por LI ou outra(s) língua(s).
- Necessidade do estudo de LI, sua importância na vida social e seu uso na sociedade.
- Imagens veiculadas pela mídia e pela escola.
- Ensino de LI no Ensino Fundamental: início, propósito, possibilidade de aprendizagem na escola pública, tempo necessário, metodologia (a ser) utilizada e número de aulas.
- Motivos que levam um indivíduo a estudar e aprender LI.
- Reações dos alunos, professores de LI e de outras áreas frente ao ensino de LI.
- Interferência do ensino de LI na formação da identidade do indivíduo.
- Preocupação da instituição e/ou governantes com a formação do professor, intercâmbio com outras disciplinas e professores.

### **1.3 Pais**

- Profissão, formação escolar e contato com a LI.
- Escolha por LI ou outra(s) língua(s).
- Necessidade/importância do estudo de LI para seus filhos.
- Imagens do uso de LI na sociedade.
- Ensino de LI no Ensino Fundamental: início, propósito, possibilidade de aprendizagem na escola pública, tempo necessário, metodologia (a ser) utilizada e número de aulas.
- Motivos que levam um indivíduo a estudar e aprender LI.

- Sentimentos de seu(s) filho(s) acerca das aulas de LI.
- Acompanhamento de seu(s) filho(s) nos afazeres escolares.

#### **1.4 Alunos**

- Sentimentos acerca das aulas de LI e a língua em si.
- Desejo pelo estudo de LI ou outra(s) língua(s).
- Material didático.
- Técnicas/estratégias de estudo e aprendizagem de LI na escola e fora dela.
- Tipo de aula ideal: atividades e metodologias (a serem) utilizadas pelo professor.
- Possibilidade de aprendizagem de LI na escola pública.
- Dificuldades de aprendizagem de LI.
- Desejos não realizados quanto à aprendizagem de LI.
- Contato com LI extra classe.
- Uso da LI no cotidiano.
- Desejo de contato anterior com LI; tempo necessário para aprendê-la.
- Sentimentos quanto ao professor de LI.
- A LI, o ingresso na universidade (vestibular) e futuro profissional.
- Necessidade e/ou desejo de estudar LI fora da escola pública.

## **ANEXOS**

**ANEXO A:**  
**APOSTILA DE CONTEÚDOS DO MINICURSO DE CAPACITAÇÃO**  
**DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO**

**ANEXO B:  
MODELOS DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM SALA DURANTE  
A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

**ANEXO C:  
EXEMPLOS DE ENTREVISTAS REALIZADAS  
COM OS PARTICIPANTES**

## 1 – Entrevista com a diretora Celina

Entrevista número 02

Data: 12/07/04

Conversa informal: 13 h

Gravação: 13.20 às 13.45 h

Local: Residência da diretora

Trabalha na área de educação a 20 anos em supervisão e direção, porém nunca atuou como professora. Está na direção da escola há 3 anos quando houve a descentralização das escolas municipais, e os diretores foram selecionados por meio de curso e avaliação. Agora a escolha da direção ocorre a cada 02 anos com eleição direta com a participação da comunidade escolar: alunos maiores de 12 anos, pais e funcionários da escola.

**Pesquisadora:** Desde quando há Inglês na sua escola? Houve muitas mudanças com a implantação do Inglês, ou não?

**Celina:** Mudanças que houveram foram as seguintes: a criança, ela está começando a se adaptar, no começo ela tinha medo, tinha rejeição, agora não, ela ama o Inglês, então para ela é a coisa mais importante, então elas se adaptaram muito bem com Inglês, gostam bastante, tô achando bom pro desenvolvimento, pro desenvolvimento delas, é que troca de professores, eles já estão crescendo com essa mentalidade de uma coisa já, é... constante na vida deles, né.

**Pesquisadora:** Você acha que eles não sofreram com a implantação do Inglês?

**Celina:** Não, até que eles pegaram bem, aceitaram bem né, então eles gostam muito do Inglês.

**Pesquisadora:** E os professores, como reagiram quando eles souberam que tinha que ter aula de Inglês na escola?

**Celina:** Eles gostaram, porque daí foi uma chance que eles tiveram né, porque eles eram formados em Letras e o município não tinha campo pra eles, porque é a 1ª a 4ª [...] 1ª a 4ª é o pedagogo, então eles gostaram, eles estão achando muito bom, tá dando bastante certo.

**Pesquisadora:** Os professores lá da escola são da área de Letras?

**Celina:** São concursados na área de Letras.

**Pesquisadora:** Você acha que é necessário para as crianças estudarem desde já uma Língua Estrangeira?

**Celina:** Eu acredito que sim, eles já estão tendo noção do que é Inglês, porque o processo que estava emperrando muito as 5ª séries, é a criança chegar lá sem saber nada, falava no Inglês, para eles, pro adolescente, era uma coisa do outro

mundo, e a criança não, a criança já aceita as coisas com mais naturalidade porque são mais inocentes, então tudo o que passa pra eles é normal, então eles já estão se adaptando, quando eles forem pra 5ª série, que já é obrigatório uma Língua Estrangeira eles já tão assim, mais [...] conhecendo né, já tão mais familiarizados com o Inglês.

**Pesquisadora:** E os pais aceitaram bem, na época quando foi implantado o Inglês na escola?

**Celina:** Aceitaram, não houve problema de jeito nenhum [...] foi uma aceitação fantástica, acharam interessante [...] pra eles é fantástico pegar o caderninho das crianças e ver o Inglês, a gente faz apresentação com o Inglês, então, né [...] em Inglês né, então eles estão amando.

**Pesquisadora:** Houve por parte de algum pai ou professor, o interesse de ter outra Língua Estrangeira ao invés de ser o Inglês?

**Celina:** Não, todo mundo aceitou o Inglês numa boa, não teve a procura de outra Língua, por enquanto não.

**Pesquisadora:** Se a comunidade escolar optar por outra língua, a escola tem liberdade para trocar?

**Celina:** Com certeza, eu creio que sim, ela pode.

**Pesquisadora:** Você acha que pra vida social dos alunos tem alguma importância estudar Inglês?

**Celina:** Tem, eu acredito que sim, eles já vão definir, já vão pegando mais gosto com a língua, e pra eles [...] é um campo a mais, só assim eles já vão se familiarizando, eles já vão gostando, e aí já é uma noção a que eles levam, e de repente é [...] o caminho deles é esse.

**Pesquisadora:** Qual é papel da LI na nossa sociedade? É relevante? O que você escuta as pessoas falando sobre a LI?

**Celina:** Ela é muito importante, porque hoje nós estamos precisando muito de intérprete né, hoje é [...] você vê que tudo vem com a Língua Estrangeira, os livros que vêm pra uma pós, mestrado, é tudo em Inglês, hoje é uma língua necessária, relevante mesmo.

**Pesquisadora:** A sociedade como um todo, tem uma visão mais positiva ou negativa da LI?

**Celina:** Positiva, positiva.

**Pesquisadora:** A sociedade reage de que forma à implantação do Inglês na escola?

**Celina:** Normalmente.

**Pesquisadora:** Nunca houve aversão, influência negativa quanto ao inglês, na sua escola?

**Celina:** Que eu saiba não, até mim não chegou nada de reclamação.

**Pesquisadora:** O professor de Inglês é bem visto?

**Celina:** Ele é.

**Pesquisadora:** Tem diferença do pedagogo pra disciplina de Inglês?

**Celina:** Não no jeito, na maneira deles trabalharem não, deles passarem o conteúdo [...] é todo [...] tem aquela habilidade, porque a 1ª a 4ª, ele tem que ter um jogo né, pedagógico para ele poder conduzir, e ele tem esse jogo, não é aquela coisa técnica, terminou a aula [...] acabou, não eles têm esse jeitinho.

**Pesquisadora:** Tem alguma diferença dos outros professores com relação ao professor de LI?

**Celina:** Não, todo mundo igual, não tem diferença nenhuma.

**Pesquisadora:** Ele não é visto como diminuído ou melhor?

**Celina:** Não, de jeito nenhum.

**Pesquisadora:** Você tem outros motivos de colocar o Inglês de 1ª a 4ª série, além da questão da 5ª série que você citou anteriormente?

**Celina:** Eu acredito que o Inglês, como eu já disse, ele é necessário, não simplesmente porque ele vai ter que ter pra ele é bom, mas o Inglês hoje, ele é necessário [...] nós é [...] uma coisa que a gente veio batalhando, desde que eu entrei no município, para que tenha o Inglês nas séries iniciais, e agora nós conseguimos, então eu acredito assim, é uma língua necessária, não necessariamente o Inglês né, uma Língua Estrangeira, mas eu gosto muito do Inglês, então eu acho super necessário o Inglês.

**Pesquisadora:** Com que propósito vocês ensinam os pequeninos de 1ª a 4ª série com referência à LI?

**Celina:** Para que eles já vão crescendo com o gosto do Inglês né, com a facilidade do Inglês, e que o Inglês não venha chegar pra eles como uma Língua impossível de aprender né, porque o Inglês é muito mais difícil do que a Língua Portuguesa, então a crianças já vê aquilo como uma coisa difícil que ele não vá aprender, como é necessário. Eu, particularmente, acho muito necessário ter uma Língua Estrangeira eu sinto por mim mesma né, que eu não tenho, vejo a falta que faz, entendeu, então, eu não quero que essas crianças venham com isso, porque eu deixei pra aprender Inglês lá na 8ª série, então eu já não tive aquele gosto pelo Inglês, estímulo.

**Pesquisadora:** O que vocês esperam com o Inglês que os professores ensinam para os pequeninos?

**Celina:** Olha a gente espera coisas boas [...] espera assim, que eles venham a gostar, que eles não parem por aqui, que a gente ensine de uma maneira que eles tenham gosto por aquilo que eles fazem, não uma coisa imposta, uma coisa obrigada, senão eles vão reprovar, se eles não souber Inglês eles reprovam, porque eles não vão reprovar em Inglês, então é uma disciplina que vem só a somar com eles, que eles vão aprendendo aquilo como uma coisa super natural.

**Pesquisadora:** As alfabetizadoras reclamam em algum momento de que o ensino de LI esteja influenciando, prejudicando a alfabetização?

**Celina:** Não. Não porque eles trabalham mais ou menos as mesmas coisas, é integrado, é o mesmo que eles trabalham na sala de aula na LP, eles fazem aquele mesmo trabalho no Inglês: números, palavrinhas, então não tá tirando assim [...] não, agora é outra coisa, agora não tem nada a ver com aquela professora.

**Pesquisadora:** Você disse que começar só na 5ª série o Inglês há uma rejeição?

**Celina:** É, por que, por exemplo, é obrigatório, tudo a que é obrigado é difícil né, porque na 5ª série já reprova, pode reprovar, você passa como uma coisa que tem que fazer, então você já pensa, nossa, é uma coisa que eu não vou aprender, Inglês é muito difícil, eu não aprendo, e aí a gente vê muita dificuldade na 5ª série, muita evasão.

**Pesquisadora:** Você acha que é possível aprender Inglês na escola pública?

**Celina:** É sim. Só não aprende aquele que não quer, porque existe públicas e públicas. Existe pública que o professor está lá por não ter opção, é porque é efetivo e ninguém tira. O município é diferente, o município tem uma cobrança, que ele tem que mostrar resultados, então ele tem que ensinar.

**Pesquisadora:** Você sente que as crianças percebem o Inglês como uma necessidade ou eles levam só pro lado da brincadeira?

**Celina:** Não, eles tem tudo organizadinho, eles gostam, querem saber, cadê a professora, eles tem [...] sabe é tão engraçadinho de ver o jeito deles [...] até tem um fato interessante que um aluno foi até a secretaria buscar um material, e eu falei, quem é a professora que pediu, ele disse, aquela uma, como é que chama, esqueci o nome dela, aquela uma que não é de verdade, porque o professor de verdade para ele é aquele que fica o dia todo com eles, o de alfabetização, então aquele que dá Inglês ou educação física não é professor de verdade.

**Pesquisadora:** A escola que você coordena pode ser vista como uma oficina de aprendizagem de LI?

**Celina:** Acredito.

**Pesquisadora:** E as professoras que você coordena, como diretora, elas costumam desenvolver trabalhos em conjunto ou cada uma trabalha na sua sala?

**Celina:** Elas têm junto, por que é uma de manhã, uma à tarde, então elas tem que estar trabalhando as mesmas séries, o que uma dá de manhã a outra dá de tarde, entendeu, então elas tem que fazer planejamento junto, tem que levar junto.

**Pesquisadora:** Elas recebem algum auxílio por parte do município para sua formação?

**Celina:** Eles têm uma coordenadora na secretaria, que ajuda eles, recebem um CD e livro com historinhas.

## 2 – Entrevista com a professora Pâmela

Entrevista número 4

Conversa Informal 8:50 h

Gravação: 9:03 às 10 h

Data: 16/07/2004  
Local: Escola Municipal

**Pesquisadora:** Como surgiu em sua vida o interesse para estudar LI?

**Pâmela:** Quando eu fui fazer faculdade, você tinha português, inglês e literatura, então não foi uma escolha inicial, seria mais um acontecimento na minha vida, eu gostava de inglês, mas não foi uma escolha, foi consequência da faculdade que eu optei.

**Pesquisadora:** E antes da faculdade, você já tinha estudado LI?

**Pâmela:** Olha, eu estudava no Guarantã, lá tinha ano que tinha professor pra dar inglês, tinha ano que não, quando tinha, o professor vinha, dava uma música, aí levava um mês pra traduzir, porque era uma aula só, o inglês era esse, às vezes era música, às vezes a professora não vinha porque era de fora, então o inglês que eu tive foi o mínimo do mínimo, mas era uma coisa gostosa, era aquela coisa bem lúdica, não tinha aquele compromisso, obrigação, questão de nota, a gente nem se preocupava, porque como a professora colocava pra gente né, como nós não tínhamos base nenhuma de inglês, essa cobrança quanto a nota não existia, mas eu particularmente gostava muito, achava muito interessante estar estudando uma outra língua né, também era a única opção que a gente tinha.

**Pesquisadora:** O que te levou a optar pela carreira de LI?

**Pâmela:** Alguns acontecimentos levaram a isso, mas eu tinha opção para optar por inglês ou não, eu poderia dizer não, mas como eu gostava [...] até uma certa época quando eu saí da faculdade, nos últimos semestres, eu tinha uma certa aversão ao inglês, tem colegas meus que até hoje detestam o inglês, por determinados professores falar assim... você não tem capacidade pra isso, você não nasceu pra isso, vá fazer outra coisa, então o fim meu na Unemat foi bem trágico quanto a LI, mas aí, tiveram outros professores que compensaram este medo, aí eu podia ter dito não ao inglês, mas aí veio aquele lúdico bem anterior a todos esses problemas né, e eu achei muito interessante estar trabalhando com a criança, mas sempre de uma forma assim bem lúdica mesmo, sem aquela cobrança, rigidez, cobrança de nota [...] por isso que eu optei pelo inglês, porque eu gosto.

**Pesquisadora:** Como você se vê enquanto professora de LI?

**Pâmela:** Eu sinto assim uma preocupação extrema porque eu não quero que os meus alunos tenham a aversão pelo inglês que eu tive por algum tempo, então como eu trabalho com 1ª a 4ª séries, e também trabalho de 5ª a 8ª séries este ano né, então eu tento despertar no aluno de 1ª a 4ª, primeiro o prazer que o inglês pode dar, até na brincadeira, ah [...] agora você pode mostrar a língua que ninguém vai brigar com você, então a questão da diferença dos fonemas, então sempre trabalhar o inglês de forma lúdica, sempre, para que este inglês desperte nele um gosto que ele quando tiver de 5ª a 8ª e ensino médio, ele vai lembrar do inglês de uma coisa prazerosa, que dê vontade de continuar e não um sacrifício, tortura.

**Pesquisadora:** A aversão que você sentia era ao professor ou à LI?

**Pâmela:** Ah! Às vezes a gente fala que o aluno separa o professor e a disciplina, eu acho que não. Eu acho que se você olha pra pessoa e gosta dela e ela te ensinar grego você vai aprender grego [...] então eu imagino assim, a importância do

professor de 1ª a 4ª em despertar o lúdico na criança é primordial [...] às vezes quando o aluno tá de 5ª a 8ª, segundo grau, ele até consegue separar, eu não gosto da disciplina, mas eu gosto do professor, se ele não gosta da disciplina e gosta do professor ele vai começar a melhorar, agora se ele não gosta da disciplina e também do professor aí o negócio fica complicado [...] o aluno de 1ª a 4ª não separa [...] é o professor de educação física e a professora de inglês [...] ele fala que tem uma professora de verdade porque ele ainda não consegue dar o nome às coisas né [...] ele fala: eu tenho uma professora de verdade, uma de inglês, e uma de educação física, né, e você vê que eles gostam.

**Pesquisadora:** Como você acha que os outros te vêem como professora de LI?

**Pâmela:** Os colegas [...] acho que a princípio achavam que era mais um professor pra empurrar com a barriga, mais um professor que servia pra ele vir fazer hora atividade né, ele não acreditava na aula de LI, mas assim que começou desenvolver o trabalho com responsabilidade com uma seqüência de trabalho [...] então o próprio professor na sala de aula vê [...] porque o aluno conta pra ele quando volta pra sala, então a gente que dá aula em todas as salas, na verdade você é avaliado por todos os colegas da sala, então às vezes você fica até preocupado porque todos eles sabem o que você faz e o que você não faz em sala né, então a partir do momento que você está fazendo um trabalho com responsabilidade, você até conversa bastante com o professor de sala, eu particularmente, gosto de conversar com ele para saber o que tão achando, eles percebem que é uma coisa responsável e que vai ajudar o aluno mais prá frente né, então eu acho que os professores vêem como um colega que trabalha uma disciplina diferente da dele [...] agora os pais eu não sei [...] porque a gente não tem contato com os pais, porque a entrega dos boletins quem faz é o professor da sala [...] até teve uma vez que a diretora apresentou todos os professores e esqueceu da gente né, mas porque tava tudo bem tumultuado [...] depois a gente até brincou com ela, Ah, você só apresentou os professores de verdade né? Mas até a própria escola [...] a questão da responsabilidade do professor de LI [...] como eu diria assim [...] não pega tanto no pé quanto o professor de sala, porque eles acham que não tem aquela obrigação toda, a própria escola é mais *light* com o professor de LI, agora com a professora de sala é bem mais rígido, por exemplo, a questão da didática, então eles não se preocupam muito com didática de LI, ninguém nunca assim [...] não sei se é porque eu estou na escola há muito tempo [...] os professores de sala têm caderno de planejamento e tem que fazer todo dia né, e o professor de LI também tem que fazer, mas às vezes ele não se preocupa tanto em olhar, mas não que isso seja [...] eu sinto assim que eles têm 50 coisas pra fazer e essa pode ser a 49 [...] e não sei se é porque eles acreditam no trabalho que a gente faz.

**Pesquisadora:** Talvez porque a LI não é vista com tanto valor?

**Pâmela:** Eu acho que de certa forma também é isso [...] até o ano passado eu saí de licença maternidade e não foi colocado outro professor no meu lugar e eu até falei pra diretora [...] eu fiquei muito constrangida, eu conversei com ela [...] porque eu estava desenvolvendo um trabalho muito assim, sabe [...] eu particularmente acho que [...] eles assim [...] 2ª série já estavam fazendo frases com quatro ou cinco palavrinhas, já estavam aprendendo a procurar no dicionário, sabe [...] então eu sempre procurei trabalhar com eles não só palavrinhas soltas, mas, quando já tem três conteúdos começo a trabalhar frases [...] algumas coisas que é diferente da LI,

a questão de adjetivos, essas coisas assim, e eu acho que também seja porque no ano passado eu saí de licença maternidade e não colocaram outro professor no meu lugar, eu [...] fiquei bem [...] diz a diretora que é porque não conseguiu outro professor, mas [...] eu não sei [...] se fosse professor da sala teria que arrumar, como era professor de LI foi levando, os colegas foram ficando sem hora atividade e os alunos ficaram sem aula. Na verdade, essa importância o professor de LI não tem não, igual o professor da sala [...] não é que ele não tenha importância é que a ausência dele é menos percebida.

**Pesquisadora:** Você se sente valorizada como professora de LI?

**Pâmela:** Olha, o ano passado eu fiquei bem chateada por causa deste acontecimento, mas eu acho assim, é uma coisa nova que [...] tudo que você vai fazer que é novo, você tem que primeiro acreditar no que você tá fazendo, e muito, aí você [...] através do seu trabalho vai fazer com que os outros acreditem que aquilo tem importância, então como é uma coisa nova, você tem que fazer os outros acreditarem, mostrar pra eles que é mais importante, por enquanto eles não acreditam que a aula de LI tem alguma importância, e eu acredito que seja muito importante, principalmente a questão do lúdico, dar esse prazer a criança, porque mais pra frente ele vai ter facilidade, quando ele chegar na 5ª série ele vai achar fácil, porque quando alguma coisa é difícil ele bloqueia, ele faz de conta que não entende e chega uma hora que ele não vai acompanhar, aí como é LI não reprova, se ele tiver essa base, 1ª a 4ª série bem trabalhada, quando ele chegar na 5ª série vai achar maravilhoso.

**Pesquisadora:** Porque é necessário estudar LI?

**Pâmela:** Olha, esses dias eu tava conversando com a outra professora, a gente fala assim, o Brasil é tão grande, diferente da Europa, que cada vizinho fala uma língua, eu acho que é uma cultura, é ter o conhecimento de mais uma língua, se bem que pra nós seria interessante o espanhol também, se pudesse optar entre o inglês e o espanhol, eu acho que o espanhol seria em primeiro e depois o inglês, até por uma questão de localização geográfica [...] através da língua você ensina outras culturas diferentes, e é uma questão de conhecimento mesmo, e hoje em dia, quando você vai trabalhar [...] por exemplo, na área de computação [...] querendo ou não, a LI já faz parte de muitas atividades, então tem que ter um domínio mínimo, já que é mais uma vantagem pra ele no mercado de trabalho futuramente, mais uma opção, o Brasil é um país que tá investindo no turismo né, eu tenho amigos que perderam oportunidades de emprego porque não sabiam falar LI [...] o inglês é mais uma ferramenta pra te auxiliar a buscar emprego.

**Pesquisadora:** O inglês tem importância na vida social?

**Pâmela:** Com certeza, porque se não conhece nada de LI [...] hoje, aqui em Sinop já tem empresas que tão fazendo exportação e precisa de pessoas que tenham um conhecimento mínimo [...] é lógico que não é todo emprego que você vai arrumar que precisa.

**Pesquisadora:** A sociedade tem uma visão positiva ou negativa da LI?

**Pâmela:** O que a gente ouve é assim, que o inglês serve para os norte-americanos nos dominar, aí eu já falo diferente, então aprenda LI pra você falar com ele e dominar ele, você vai mostrar pra ele que não é bem assim, ele vai vir aqui e achar

que você é um caipira e você vai mostrar que o caipira daqui é inteligente, tem cultura, conhece a língua deles [...] eu também já pensei assim, teve uma época que eu detestava camiseta escrita em inglês [...] porque eu assim [...] a visão que tenho dos norte-americanos é que eles são muito arrogantes, se acham o dono do mundo e tal [...] mas a questão da língua já é outra coisa [...] eu imagino que eles acham que nós somos um bando de ignorantes [...] sei lá, tenho uma amiga minha que mora nos E.U. e ela fala que não é bem assim, que é um povo legal, mas ainda não me convenceu a respeito.

**Pesquisadora:** Talvez essa arrogância que você sente, não seria uma confusão com a questão política?

**Pâmela:** Eu acho que sim, porque o que eu conheço deles é pela televisão, aquele presidente prepotente achando que é dono do mundo, você julga o povo pelo que vê na TV, pelos políticos [...] conheço algum pra dizer que é arrogante? Não, mas essa é a visão que eu tenho deles.

**Pesquisadora:** Como você acha que a sociedade reage?

**Pâmela:** Pra sociedade é indiferente, ele só vai observar que seria importante aprender quando ele precisar [...] e muitos prefeririam estar tendo espanhol, até a questão do espanhol no vestibular é bem maior.

**Pesquisadora:** Por que optam pelo espanhol?

**Pâmela:** Porque é bem mais fácil, até numa escola que eu trabalhava houve uma discussão entre um professor de LP e um de LI, o professor comentou que Inglês tem que estudar pra passar mas quando for fazer vestibular faz 3 meses de espanhol que vale mais do que o Inglês que teve na vida toda [...] e como aluno é telefone sem fio, a professora ficou sabendo e deu confusão, só que depois a professora viu que não era bem assim porque foi fazer mestrado e teve que fazer em Inglês e teve que fazer intensivo.

**Pesquisadora:** Você acha que o aluno quer aprender ou quer obter nota?

**Pâmela:** Olha em sala de 1ª a 4ª eles aprendem porque eles gostam [...] os meus alunos de 6ª e 7ª alguns gostam [...] na 8ª já não gostam [...] não só Inglês, mas as outras disciplinas também eles querem tirar nota pra passar de ano, a maioria, de 1ª a 4ª está relacionado ao prazer [...] os que começam na 5ª série muito com questão de nota, o Inglês pra eles não é prazeroso.

**Pesquisadora:** É necessário o ensino de LI no ensino fundamental?

**Pâmela:** Com certeza

**Pesquisadora:** A partir de que série?

**Pâmela:** No pré, aí você vai trabalhar a fala e não escrita, aí a criança começa ter noção de espaço de mundo e ela sabe que não existe só lugar onde mora, e você vai mostrar pras crianças que em outros lugares fala outras línguas e que ela vai ter oportunidade de conhecer uma dessas outras línguas, você ensina animais, cores [...] você fala [...] já na 5ª você escreve [...] esse é o Inglês [...] ainda às vezes vem um ano um professor ensina de uma forma de falar vem outro ensina de outra forma.

**Pesquisadora:** Qual é o propósito de ter Inglês no ensino fundamental?

**Pâmela:** É unicamente despertar nele o prazer em aprender uma outra opção de linguagem [...] se comunicar [...] mas esse objetivo já não é pra escola pública [...] a gente tem que ver a realidade né [...] mostrar pra ele que o conhecimento é importante, né.

**Pesquisadora:** Qual é o problema em começar Inglês na 5ª série?

**Pâmela:** Eu acho que começa de uma forma rígida, chata e obrigatoriamente escrita, ele tem que cumprir o conteúdo determinado de 5ª série, se o aluno aprendeu ou não ele continua, o aluno tem muita dificuldade e ela vai chegar bruscamente, o Inglês que ele nunca viu pode despertar nele todo tipo de emoção [...] aversão, então ele vai começar a ver uma coisa tardia então é esse o problema.

**Pesquisadora:** É possível aprender Inglês na escola pública?

**Pâmela:** Com certeza. Não tenho a menor dúvida assim como ele vai aprender qualquer outra disciplina [...] Sinop é uma cidade privilegiada porque a UNEMAT formou muitos professores, pecou muito no começo, mas eu acho que os professores que não conseguiram bagagem suficiente estão buscando fora e pelo fato das crianças estarem tendo Inglês desde o primário, tem muitas vantagens.

**Pesquisadora:** O que faz uma pessoa aprender Inglês?

**Pâmela:** Tem aluno que gosta de aprender várias coisas em Inglês pra ele conversar com o colega dele, formar o clube do que sabe e do que não sabe [...] ele tá usando, ele encontrou um objetivo pra usar o Inglês, até teve uma menina que veio de Nova Zelândia e eu percebi que os alunos gostaram e aí eu via aquela agonia e aquele prazer ao mesmo tempo dele se comunicar com uma pessoa que mora do outro lado do mundo [...] então eu acho que essa é uma das maneiras [...] no laboratório, na Internet conversar com outras pessoas de outros países, usar o Inglês, o aluno tem que descobrir pra que serve, porque quando tem uma coisa e não sabe pra que serve nem dá o devido valor.

**Pesquisadora:** Que tipo de Inglês se aprende na escola?

**Pâmela:** De 1ª a 4ª é vocabulário, de 5ª a 8ª é gramática, e eu acho que quando pende muito pra gramática ele fica chato, tem que dosar.

**Pesquisadora:** A quantidade de aulas e a metodologia interferem na aprendizagem?

**Pâmela:** Com certeza, porque se você tem um referencial, um bom livro e não precisar chegar e todo dia passar no quadro, aí o aluno vai copiar aí vai perder tempo [...] a adoção de um livro [...] tem livros baratos como o Caderno Futura é excelente [...] todos os alunos que trabalham comigo não gostaram, mas eu gostei porque ele é simples, não é colorido, não tem frescura, é simples como o Inglês deveria ser, a gramática é simples, é uma linguagem que o aluno entende, um livro muito colorido com enunciado tudo em Inglês o aluno não vai entender pro aluno ter um suporte se ele quer fazer algo em casa. Eu adotei de 5ª a 8ª cada um comprou. De 1ª a 4ª eles [...] trabalho folhas prontas, pra eles não ficar copiando tanto, levo dicionário. Até é interessante eu tenho uma aluna que já é mãe e a filha dela tem um outro livro aí ela comentou que o livro dela é fácil e que o da filha dela não entende nada [...] então a escolha do material é muito importante.

**Pesquisadora:** O aluno já se recusou a fazer aula?

**Pâmela:** Sim, faz parte do cotidiano, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> eles faltam, ah eu não vou aprender porque eu não vou usar, então o professor tem que aprender a lidar e resolver, ele vai trabalhar a LI e ele tem que saber que não é um mar de rosa [...] às vezes o aluno detesta, não é só que não gosta não, ele DETESTA [...] às vezes é mais uma revolta íntima com quase tudo sabe, aí você conversa com ele [...] então a gente leva na brincadeira porque se forçar vai ficar pior ainda, tem que ter jogo de cintura [...] tudo com muita paciência.

**Pesquisadora:** Você acha que ao se ensinar Inglês eles se tornam americanizados?

**Pâmela:** Não, porque eu falo isso pra eles, eu nem sei se é certo ou errado, mas eu falo que eles vão aprender Inglês porque se um dia ele encontrar um norte-americano você vai saber falar a língua dele e ele não sabe a sua. Mas eu também não gostaria que um acúmulo de vocábulos passasse a fazer parte da nossa língua, não gostaria também de ver uma chuva de camisetas escritas só em Inglês ou você tem que saber o que tá escrito [...] às vezes você anda com uma coisa que nem sabe o que é, porque se alguém te perguntar você vai dizer: ah, não sei, isso que eu acho complicado, então isso eu não sou a favor não.

**Pesquisadora:** Os anti-americanismos atuais influenciam o seu trabalho?

**Pâmela:** Bastante porque os alunos falam porque a gente tem que aprender a língua de um povo tão arrogante, então às vezes você não tem resposta pra tudo [...] depende do momento, da situação [...] teve até o boicote à disciplina de LI.

**Pesquisadora:** A escola se preocupa com sua formação?

**Pâmela:** De forma alguma, nem um minuto, nós já pedimos cursos, nós não temos, já pedimos inúmeras coisas e nós não temos, eu gasto com material pra montar jogos, eu comprei uma coleção de mais de R\$ 1.600,00, coleção da Barsa, que hoje não compraria, eu comprei porque eu não tinha material [...] foi quando teve a implantação do Inglês [...] depois que eu fui somar as parcelas eu decidi que hoje não compraria, mas como eu só trabalhava Inglês de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, eu não tinha material nenhum de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, então eu sempre gostei de fazer meu trabalho assim, o melhor possível e eu não estava me sentindo professora de Inglês pra aquelas crianças, aí eu optei pelo material [...] a escola tem que investir no professor [...] nem a escola nem a secretaria de educação, ninguém, então o professor tem que se virar por conta, aí que tem uma preocupação porque eu tenho colegas que falam que não gastam R\$ 0,50 porque a escola que tem que providenciar, mas a escola não providencia, aí a aula que ele vai trabalhar é uma aula mecânica de cópia, quando muito ele empresta um CD, mas eu acho que os professores de Inglês do município estão abandonados.

**Pesquisadora:** Letras proporcionou conhecimento pra você lidar com 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série?

**Pâmela:** Não, nos primeiros 6 meses foi um laboratório pra mim, eu tentei buscar formas que eles aprendessem, que fosse bom, gostoso [...] é lógico que a UNEMAT fornece o conteúdo, mas a metodologia de forma alguma, eu tentei descobrir a melhor forma [...] muito complicado pra quem quer fazer um bom trabalho, por isso que tem que haver integração com o pedagogo que está em sala, se não vai fazer

como alguns que empurram com a barriga. As professoras de Inglês tentam planejar junto, pelo menos uma vez por mês para ver o que é bom e o que não é, a gente troca atividades.

### 3 – Entrevista com o pai Ivo

Entrevista número 14

Data: 17/04/05

Gravação: 14:10 às 14:22 h (12 min)

Local: casa do sujeito (Pai de aluno da 4ª série da rede municipal e 6ª série da r estadual)

**Pesquisadora:** Fale um pouco sobre você:

**Ivo:** Tenho 42 anos, trabalho como motorista de caminhão, estudei até a oitava incompleta, na escola pública [...] a matéria que eu mais gostava era geografia [...] quando eu estudava não tinha aula de inglês.

**Pesquisadora:** E seus filhos têm aula de inglês?

**Ivo:** Têm.

**Pesquisadora:** Você é a favor ou contra?

**Ivo:** Eu sou a favor, eles falam as cores, nomes coisas assim que eles já pegaram da LI.

**Pesquisadora:** Você acha que é importante suas crianças aprenderem inglês?

**Ivo:** É importante.

**Pesquisadora:** Mas por quê?

**Ivo:** Porque no estudo que tá hoje tem que tá atualizado, informado, né então isso é normal, tem que ter esse conhecimento pro futuro deles.

**Pesquisadora:** Você acha que o inglês está sendo útil pra eles hoje?

**Ivo:** Hoje é um aprendizado pra eles, mas pro futuro vai ser útil né.

**Pesquisadora:** Pra que você acha que eles vão precisar?

**Ivo:** No trabalho deles eles podem precisar.

**Pesquisadora:** Você escutou alguém falando que eles vão precisar ou de onde você tirou essa idéia?

**Ivo:** Não a gente vê porque é que nem a informática, o computador, é coisa que há tempo atrás não tinha e hoje é necessário né porque pra entrar no mercado de trabalho eles vão precisar.

**Pesquisadora:** O que você acha que a sociedade pensa sobre se estudar a língua de outro povo?

**Ivo:** Eu não sei o que o povo pensa, mas eu acho que só uma língua [...] é bom saber duas ou mais, faz parte do estudo.

**Pesquisadora:** Se vocês tivessem que escolher uma língua estrangeira pra ser colocada na escola, qual você escolheria?

**Ivo:** Pra eles, eu não sei o que eles escolheriam, mas eu acho que seria mais fácil de pegar o espanhol [...] porque é mais fácil de entender ela.

**Pesquisadora:** Você sabe desde quando seus filhos têm inglês?

**Ivo:** Desde a 1ª série.

**Pesquisadora:** Você acha que isso foi bom pra eles, ter desde a 1ª série?

**Ivo:** Eu acho que sim.

**Pesquisadora:** Por que não começar a partir da 5ª?

**Ivo:** Porque já na 1ª se o aluno tiver interesse ele já vai pegando e quando chegar na 5ª ele já tem umas coisas básicas pra dar continuidade.

**Pesquisadora:** O que é o básico?

**Ivo:** É as coisas mais fácil de falar, de pegar da LI, porque depois da 5ª acho que vem mais difícil.

**Pesquisadora:** Eles têm tarefa?

**Ivo:** Tem, eu ajudo o mais novo, mas o mais velho procura no dicionário [...] fica difícil teria que ter mais aulas porque tem duas aulas por semana.

**Pesquisadora:** Você acha que eles estão aprendendo inglês na escola?

**Ivo:** Eu acho que sim, porque que nem eu não sei nada, nada [...] eles vem e falam “sabe como é as cores em Inglês?” e eles falam.

**Pesquisadora:** E você que viaja bastante, vê por aí a presença do inglês?

**Ivo:** Na área que eu trabalho não, tem inglês nas ruas não tem muito, mas tem.

**Pesquisadora:** Você acha que nós falamos algumas palavras que não é da nossa língua e que veio do inglês?

**Ivo:** Eu não sei porque eu não entendo nada em inglês né.

**Pesquisadora:** Até que ponto você gostaria que seus filhos aprendessem a LI?

**Ivo:** Bastante né porque se um dia eles entrarem num trabalho assim que ocupe isso aí, por exemplo, se ele seguir uma carreira de ser um professor, uma profissão assim, ele saber né.

**Pesquisadora:** Eles comentam se eles gostam das aulas?

**Ivo:** Eles gostam.

**Pesquisadora:** Em casa eles têm contato com inglês de alguma forma?

**Ivo:** Sim, porque vai mexer num aparelho geralmente tá sempre em inglês, português, espanhol, então mexe num relógio, no vídeo, nome de uma loja, então sempre tem contato.

**Pesquisadora:** Como você acha que estão as aulas?

**Ivo:** Depende do professor que pega o aluno, então se desde o prezinho pegar um professor bom, que puxa que sabe, dedicado no trabalho dele, o aluno aprende, nós tivemos sorte com isso, mas falta na escola municipal assim, da secretaria da educação ver qual é o profissional que é mais dedicado com os alunos.

**Pesquisadora:** Você tem idéia de como deveria ser uma aula de inglês?

**Ivo:** Eu nunca tive então fica difícil pra mim dizer como, mas eu acho que uma professora que entende bem o inglês que ela sabe passar esse inglês pro aluno, ele pega.

#### 4 – Entrevista com o aluno Erasmo

Entrevista número 09

Data: 02/04/05

Gravação: 17:10 às 17:21 (11 minutos)

Local: casa do sujeito (Aluno do 2º ano de escola estadual)

OBS: Tem inglês desde a 6ª série. Neste ano, até a presente data, só teve uma aula de inglês, por falta de professor.

**Pesquisadora:** Como eram suas aulas de inglês nos outros anos?

**Erasmo:** Eu gostava [...] tinha um livro de exercícios e a gente ia resolvendo [...] treinava mais a escrita.

**Pesquisadora:** É importante aprender inglês?

**Erasmo:** Acho que é, porque é língua mais popular, mais usada.

**Pesquisadora:** Você acha que poderia se tirar o inglês das escolas?

**Erasmo:** Não, eu acho que teria que ficar.

**Pesquisadora:** Como você gostaria que fossem suas aulas de inglês?

**Erasmo:** Eu queria que além de escrever e ler também falasse.

**Pesquisadora:** Você acha que vai conseguir aprender inglês na escola?

**Erasmo:** Não vou sair falando, mas um pouquinho vou aprender [...] por exemplo, se você for mexer no computador já vai saber umas palavras.

**Pesquisadora:** Você queria ter começado aprender inglês mais cedo?

**Erasmo:** Sim, porque eu não ia ter dificuldade agora né [...] eu acho que a dificuldade que eu sinto agora é porque eu não comecei cedo.

**Pesquisadora:** Quanto tempo você acha que uma pessoa precisa para aprender inglês?

**Erasmo:** Uns quatro anos, com duas ou mais aulas por semana.

**Pesquisadora:** Você já pensou o que quer ser quando crescer?

**Erasmus:** Quero mexer na área de informática [...] e o inglês vai ser importante porque tem mais coisa em inglês do que em português [...] por exemplo, o nome dos programas é tudo em inglês.

**Pesquisadora:** Você gostaria, ou sente necessidade, de fazer um curso de inglês?

**Erasmus:** Não.

**Pesquisadora:** Quando você sai para passear, você observa se tem palavras escritas em inglês por aí?

**Erasmus:** Tem [...] isso é bom porque você aprende mais fácil as palavras.

**Pesquisadora:** Para ser um bom profissional, tem que saber inglês?

**Erasmus:** Tem.

**Pesquisadora:** O que você não aprendeu em inglês ainda, e tem vontade de aprender?

**Erasmus:** Os verbos, pra formar frases, saber se expressar no presente, passado, futuro...

**Pesquisadora:** Como você gostaria que fossem as aulas?

**Erasmus:** Queria que tivesse a escrita e a fala.