

ARIANE FERNANDES ANTONINI

**A CULTURA DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DE
ALUNOS DE 1ª e 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem
de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

CAMPINAS

2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

An88c

Antonini, Ariane Fernandes.

A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental / Ariane Fernandes Antonini Collote.
-- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Cultura de aprender. 2. Língua inglesa. 3. Língua estrangeira. 4. Crianças. 5. Crenças. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The culture of learning foreign language (English) of students of the 1st and 4th grades of Primary school.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Culture of learning; English language; Foreign language; Children; Beliefs.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (orientadora), Prof^a. Dr^a. Maria Rita Salzano Moraes, Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Silva Amarante, Prof^a. Dr^a. Terezinha de Jesus Machado Maher (suplente), Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin (suplente).

Data da defesa: 28/08/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Matilde V. Scaramucci

Maria Rita Salzano Moraes

Maria Rita Salzano Moraes

Maria de Fátima Silva Amarante

M. S. A.

Terezinha de Jesus Machado Maher

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

**IEL/UNICAMP
2009**

Dedico este trabalho

Aos meus pais Sérgio Aparecido Antonini e Vera Lúcia Fernandes Antonini, por me amarem e por acreditarem em mim. Obrigada pelas noites interrompidas rumo a Campinas, pelo incentivo e pelo apoio quando o cansaço e a vontade de desistir pareciam me dominar e, principalmente, obrigada, pela confiança e pela certeza que eu conseguiria;

Ao Tadsio Maicon Collote, meu marido, pai da minha Lívia, meu amor e, acima de tudo, meu companheiro. Obrigada por sua compreensão. Mesmo sacrificando o início do nosso casamento, você nunca questionou minha ausência. Obrigada por suas palavras de incentivo, pelo colo, pela paciência e pelo seu amor.

A minha pequena Lívia, simplesmente por você existir. Pela sua força, pelo seu sorriso e por me permitir ser e sentir-me mãe.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela disponibilidade, paciência, incentivo e valiosos ensinamentos nos momentos de orientação da pesquisa;

Às professoras, Dr^a. Maria de Fátima Silva Amarante e Dr^a. Maria Rita Salzano Moraes, participantes das Bancas de Qualificação e de Defesa, pela disponibilidade, atenção e pelas valiosas contribuições;

Aos professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, pela infinita sabedoria e capacidade de doação;

Aos funcionários da Biblioteca e da Secretaria de Pós Graduação do IEL, pela prontidão e eficiência com que me atenderam no desenvolver desta pesquisa;

Ao amigo Kleber, que primeiro acreditou e incentivou esta pesquisa e à amiga Claudia, pela ajuda necessária e valiosa;

Aos colegas de classe e, em especial, à Patrícia, por dividir comigo momentos de ansiedade, incertezas e alegrias nesta caminhada;

Às professoras e aos alunos participantes deste trabalho, pela contribuição com a investigação;

Aos meus pais Sérgio e Vera e aos meus irmãos Daniel e Rafael pelo apoio constante e, em especial, a minha irmã e também professora Liciene, por estar sempre ao meu lado nos vários cursos que fizemos ao longo dos anos;

Ao meu marido Tadsio e a minha filha Lívia, pelo carinho incondicional e pela generosidade em dividir a “mamãe” com os livros, o computador e as viagens à Campinas;

A todos os familiares e amigos que me ajudaram a conciliar a rotina de professora, mãe, dona-de-casa e pesquisadora, e contribuíram decisivamente para a realização deste trabalho;

Aos colegas das várias escolas e, principalmente, daquela onde realizei esta investigação, por me acolher e acreditar no meu trabalho;

A Deus, pela força e por saber que sem Ti, nada seria possível.

Ariane

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”

Antoine de Saint-Exupéry
O Pequeno Príncipe

RESUMO

Este estudo insere-se no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para crianças e tem como objetivo conhecer a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola particular em uma cidade pequena no interior do estado de São Paulo. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, na qual foram usados os seguintes procedimentos para coleta, análise e discussão dos dados: questionários, entrevistas e desenhos dos alunos e questionário para as professoras, observação de aulas seguidas de gravação em áudio e vídeo e notas de campo, além de análise de documentos oficiais da escola em questão. O embasamento teórico é buscado em estudos sobre as características das crianças como aprendizes de línguas (Scott & Ytreberg, 1999; Pinter, 2006, entre outros); sobre o ensino de inglês para crianças (Philips, 1994; Moon, 2000; Cameron, 2001, entre outros), além de contemplar os estudos sobre a cultura de aprender (Barcelos, 1995, 2001, 2004; Almeida Filho, 1993) e cultura de ensinar (Feiman-Nemser e Floden, 1986; Reynaldi, 1998; Félix, 1998). Os resultados deste estudo contrastivo entre a CALE (inglês) dos alunos da 1^a série e a CALE (inglês) dos alunos da 4^a série revelam uma cultura fortemente influenciada pela cultura de ensinar das professoras de inglês e pela abordagem do material didático utilizado. Algumas diferenças foram observadas entre a CALE (inglês) desses dois grupos, principalmente com relação a valorização do material didático pelos alunos maiores. Entretanto, mudanças significativas nessa cultura de aprender, que já está embasada em uma visão de linguagem estruturalista e que prima pela correção da forma e pela aquisição de vocabulário, não foram notadas nesses poucos anos de instrução formal. Este trabalho mostra, portanto, a necessidade de se conhecer as maneiras de pensar e de agir dos alunos das séries iniciais, principalmente, para que se possa intervir nessa cultura de aprender em formação, mudando-se crenças, mitos e concepções em relação à LE e ao seu aprendizado dela caso haja necessidade, visando, com isso, tornar o ensino de línguas mais significativo e efetivo.

Palavras-chave: Cultura de aprender, Crenças, Língua estrangeira, Inglês, Crianças, Ensino Fundamental

ABSTRACT

This study focuses on the teaching of English as a foreign language at the Primary level and it aims at investigating the culture of learning foreign languages (English) among students of the first and fourth grades of *Primary school*. To do so, we carried out a qualitative research of ethnographical basis, in which the following procedures for data collection were used: questionnaires (to students and teachers), interviews, drawings, class observations followed by audio-visual recording and field notes, besides the analysis of the school official documents. The theoretical framework is based on studies about the characteristics of children as language learners (Scott & Ytreberg, 1999; Pinter, 2006; among others), on studies on teaching foreign languages to children (Philips, 1994; Moon, 2000; Cameron, 2001, among others), and also on studies about the culture of learning (Barcelos, 1995, 2001, 2004; Almeida Filho, 1993) and the culture of teaching (Feiman-Nemser e Floden, 1986; Reynaldi, 1998; Félix, 1998). The results of this contrastive study show that the students' culture of learning is highly influenced by the English teachers' culture of teaching and by the approach of the school materials used. Some differences were pointed out between the culture of learning of these two groups, mainly concerning the valorization of the school material demonstrated by the older learners. Even though, significant changes in that culture of learning, which is already based on a structural view of the language as well as on the work with vocabulary and on the correction of the form have not been noticed in these years of schooling. What we can realize by the results is that we need to know the ways of thinking and acting of our students in the language classroom, mainly due to the fact that we can intervene on this culture of learning which is being built to make changes in the beliefs, myths and misconceptions towards the language and the language learning, in order to provide students with a more relevant and effective teaching.

Key words: Culture of learning, Beliefs, Foreign Languages, English, Children, Primary School

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Características das crianças aprendizes de LE	30
FIGURA 2	Características das crianças mais jovens como aprendizes de línguas (Pinter, 2006; Scott & Ytreberg, 1999)	34
FIGURA 3	Características das crianças mais velhas como aprendizes de línguas (Pinter, 2006; Scott & Ytreberg, 1999)	35
FIGURA 4	Variáveis que constituem a cultura de aprender língua estrangeira	46
FIGURA 5	Critérios para a análise do material didático de LE (Ramos, 2003)	59
FIGURA 6	Desenho de A3	72
FIGURA 7	Desenho de A9	73
FIGURA 8	Desenho de A4	73
FIGURA 9	Desenho de A2	73
FIGURA 10	Desenho de AA5	74
FIGURA 11	Desenho de AA11	84
FIGURA 12	Desenho de AA7	87
FIGURA 13	Desenho de A14	89
FIGURA 14	Desenho de A13	89
FIGURA 15	Desenho de A12	89
FIGURA 16	Desenho de AA8	90
FIGURA 17	Desenho de AA11	90
FIGURA 18	Desenho de AA9	91
FIGURA 19	Desenho de A10	95
FIGURA 20	Desenho de A7	96
FIGURA 21	Desenho de AA4	97
FIGURA 22	Desenho de A8	98
FIGURA 23	Desenho de AA6	100
FIGURA 24	Desenho de AA2	100

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Questionário II	15
TABELA 2	Objetivos das questões do Questionário II	16
TABELA 3	Questões do Questionário II que sofreram modificações após Pilotagem	17

LISTA DE ABREVIATURAS

As	-	Alunos da 1 ^a série do Ensino Fundamental
A1, A2,	-	Alunos identificados da 1 ^a série do Ensino Fundamental
AAs	-	Alunos da 4 ^a série do Ensino Fundamental
AA1, AA2,	-	Alunos identificados da 4 ^a série do Ensino Fundamental
CALE	-	Cultura de Aprender Língua Estrangeira
EF	-	Ensino Fundamental
EF I	-	Ensino Fundamental I (1 ^a a 4 ^a séries)
EF II	-	Ensino Fundamental II (5 ^a a 8 ^a séries)
ENPLE	-	Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira
LD	-	Livro Didático
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	-	Língua Estrangeira
LEC	-	Língua Estrangeira para Crianças
LP	-	Livro do Professor
MD	-	Material Didático
MDLE	-	Material Didático de Língua Estrangeira
ME	-	Material de Ensino
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN - LE	-	Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira
TPR	-	Total Physical Response (Resposta Física Total)

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(Adaptado de Marcuschi, 1986)

MAIÚSCULAS	-	entoação enfática
[]	-	comentários do pesquisador, ações não verbais
(...)	-	fala interrompida ou espaço entre falas
((incomp))	-	fala incompreensível
/	-	pausa breve
//	-	pausa longa
/ /	-	transcrição fonológica
?	-	entoação ascendente
!	-	entoação descendente
ah,eh,oh,hum, uhm, er	-	hesitação
As	-	Alunos da 1ª série do Ensino Fundamental
A1, A2,	-	Alunos identificados da 1ª série do Ensino Fundamental
AAs	-	Alunos da 4ª série do Ensino Fundamental
AA1, AA2,	-	Alunos identificados da 4ª série do Ensino Fundamental
PP	-	Professora Pesquisadora
P1	-	Professora de inglês da 1ª série
P2	-	Professora de inglês da 4ª série
P3	-	Professora de inglês da escola que deu aula para a turma da 4ª série nos anos anteriores
P4	-	Professora de inglês da escola que deu aula para a turma da 1ª série nos anos anteriores

SUMÁRIO

CAPÍTULO I A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1	Introdução	1
1.1	Contextualização do problema da pesquisa	1
1.2	Justificativa da escolha do tópico	5
1.3	Objetivo e as questões de pesquisa	7
1.4	Metodologia da pesquisa	7
1.4.1	A pesquisa etnográfica	8
1.4.2	A abordagem contextual para investigação das crenças	10
1.4.3	O cenário da pesquisa	10
1.4.4	Procedimentos para a coleta dos dados	12
1.4.5	Os instrumentos	12
1.4.5.1	Os questionários	13
1.4.5.2	As entrevistas	18
1.4.5.3	A observação das aulas e as anotações de campo	18
1.4.5.4	Os desenhos	19
1.4.6	Os sujeitos	20
1.4.6.1	Os alunos	21
1.4.6.1.1	Os alunos da 1ª série	22
1.4.6.1.2	Os alunos da 4ª série	22
1.4.6.2	As professoras	23

CAPÍTULO II REFERENCIAIS TEÓRICOS

2	Introdução	27
2.1	Aprender e ensinar línguas para crianças	27
2.1.1	A criança como aprendiz de línguas	27
2.1.2	Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para crianças	36
2.2	Cultura de aprender	39
2.3	Cultura de ensinar	47

2.4	Material didático para o ensino de língua estrangeira	48
2.4.1	Algumas propostas de análise de materiais didáticos de língua estrangeira	51
2.5	Considerações finais do capítulo	54

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3	Introdução	57
3.1	Fatores que influenciam a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries	58
3.1.1	Análise e discussão dos materiais didáticos utilizados	59
3.1.2	Análise e discussão dos documentos oficiais da escola: A Proposta Pedagógica, o Plano Escolar e o Regimento Escolar	67
3.1.3	A família dos alunos	69
3.1.4	As professoras de inglês	70
3.2	Análise e discussão da CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries do EF	71
3.2.1	Análise e discussão das maneiras de pensar dos alunos da 1ª e da 4ª séries do EF	71
3.2.2	Análise e discussão das maneiras de agir dos alunos da 1ª e da 4ª séries do EF	102
3.3	Considerações finais do estudo	116
3.4	Considerações finais da pesquisa	117
	Referências Bibliográficas	125
	Apêndice	135

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1. Introdução

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a trajetória desta pesquisa e está estruturado em cinco seções: (1.1) contextualização do problema da pesquisa; (1.2) justificativa da escolha do tópico; (1.3) objetivo e questões de pesquisa; (1.4) metodologia utilizada para a investigação e, finalmente, (1.5) análise e discussão dos dados.

1.1 Contextualização do problema da pesquisa

Esta pesquisa se insere no contexto de ensino de língua estrangeira para crianças¹ (Figueira, 2008; Ramos & Roselli, 2008; Scaramucci, Costa & Rocha, 2008), já que pretende investigar a cultura de aprender língua estrangeira² (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

No Brasil, embora esse ensino não seja compulsório – haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996 e vigente até o momento, prevê que o ensino de língua estrangeira (doravante LE) se inicie a partir do 3º ciclo do Ensino Fundamental (5ª série), sabemos que, cada vez mais, tem-se buscado o ensino de LE (em especial a língua inglesa) para crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse ensino, que tem ocorrido nas diversas esferas da educação formal brasileira – institutos de idiomas e escolas regulares públicas e particulares -, não tem, todavia, um planejamento que o embase e o unifique. Assim, como pontua Rocha (2006, p.9), apoiada em Brewster, Ellis & Girard (2002), o ensino de LE para crianças no Brasil é permeado de “objetivos mal delineados, procedimentos inapropriados e professores inadequadamente capacitados”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promulgados em 1997, reiteram a LDB e, embora tenham um “caráter não dogmático”, buscam ser uma fonte de referência

¹ Crianças, neste trabalho, são consideradas aquelas com idade variando de 7 a 11 anos, cursando de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

² O conceito de “cultura de aprender língua estrangeira” será retomado mais a frente neste capítulo.

para discussões e tomadas de decisão no que tange o ensino brasileiro. De acordo com os PCN, o objetivo geral da educação nos ciclos 1 e 2 (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental é preparar o aluno para “utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p.48). Ainda, de acordo com o Documento, o aluno do EF I³ deve ser capaz de “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (ibid., p.69). O citado Documento não contempla, entretanto, o ensino de LE nas séries iniciais, ainda que assevere (conforme o PCN – Língua Estrangeira) que a LE tem papel fundamental na “formação educacional do indivíduo”. Questionamos, por isso, essa inclusão facultativa da LE nos ciclos 1 e 2 do EF I, porque sabemos que a formação do educando se inicia nas séries iniciais e entendemos que, para que o cidadão seja capaz de usufruir os bens e produções culturais e utilizar efetivamente os recursos tecnológicos em busca de conhecimento é necessário que ele tenha conhecimento da língua inglesa, já que essa é considerada uma língua internacional (Mckay, 2002).

De acordo com os PCN Língua Estrangeira (PCN- LE), destinados aos ciclos 3 e 4 do EF (5ª a 8ª séries):

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998)

O próprio Documento admite o direito de todo cidadão à aprendizagem da LE, e que é responsabilidade da escola promovê-la, entendemos, desse modo, que as crianças também o têm e, logo, a escola de EF I tem o dever de oferecer tal ensino.

De acordo com o documento intitulado “Carta de Pelotas”⁴, escrito a partir do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira (ENPLE) realizado em 2000, do qual participaram professores do ensino fundamental, médio, pós-médio,

³ Entendemos EF I como sendo ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, ou seja, 1ª a 4ª séries.

⁴ Cf. CARTA DE PELOTAS, 2000.

universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, ficou proposto que o estudo da LE fosse gradualmente estendido às séries iniciais do EF.

Sabemos que há tempos se promove o ensino de LE para crianças no contexto formal brasileiro. Entretanto, como admite Rocha (2006), é difícil mensurar quais são exatamente essas iniciativas, uma vez que, no setor público, tal ensino cabe aos governos municipais e está sujeito às mudanças de governo. De acordo com Rocha (ibid., p.12), alguns projetos de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental Público têm sido implantados, tais como, os do Rio de Janeiro (RJ), Florianópolis (SC), Palmas (PR) e Taboão da Serra (PR). No Estado de São Paulo, cidades como Leme, Americana, Jundiaí e Limeira, entre outras, já implementaram essa iniciativa há alguns anos.

Mais difícil, seja obter dados oficiais sobre o ensino de ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC) na rede particular de ensino regular e nos institutos de idiomas, devido ao grande número de tais instituições no país. Entretanto, sabemos que são nesses dois contextos que o ensino de LEC é mais difundido, haja vista a grande variedade de material didático produzido para essa faixa etária (Ramos & Roselli, 2008), tanto em editoras nacionais, quanto em internacionais.

Retomando o foco central desta pesquisa, que é a cultura de aprender língua estrangeira⁵ (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do EF, buscamos investigar as crenças, as percepções, as expectativas, e concepções de crianças aprendizes de LE (inglês). Essa cultura de aprender língua estrangeira (inglês), doravante CALE (inglês), compreende, segundo Barcelos (1995, p. 40),

o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com a sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Para Almeida Filho (1993, p.13), cultura de aprender reflete e envolve “as maneiras de estudar e de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno

⁵ O conceito de Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Barcelos, 1995) será discutido e ampliado no Capítulo II deste trabalho.

tem como *normais*”. Assim, de acordo com o autor, pode ocorrer um conflito entre uma cultura de aprender e a abordagem de ensinar⁶ do professor, da escola ou do livro didático. Isso resultaria em dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da LE. Investigando-se a CALE (inglês), tem-se subsídios para entender o que, realmente, os alunos de 1^a e 4^a séries esperam do processo de ensino-aprendizagem da língua que estão estudando, o que esses alunos acreditam ser necessário fazer para aprender a LE e o que eles fazem para aprendê-la (Barcelos, 1995).

Conhecer a CALE (inglês) do aluno significa, portanto, levar em consideração o aluno como co-autor do processo de aprendizagem, capaz de interferir nesse processo e cuja voz deve ser ouvida para que as chances de sucesso na aprendizagem da LE sejam maiores.

A realização desse estudo foi motivada pelo número bastante significativo de escolas regulares particulares e públicas municipais que têm incluído aulas de LE (inglês) no currículo das séries iniciais do EF I, pela crescente preocupação com o aluno enquanto co-responsável no processo de aprendizagem e, pela falta de estudos que foquem a CALE (inglês) desses sujeitos como aprendizes de LE.

É importante salientarmos que o aluno das séries iniciais do EF está com sua cultura de aprender em formação e, portanto, o professor dessas séries tem a chance de modificar certas crenças, expectativas, mitos, idéias, comportamentos e práticas, se necessário.

Em suma, esta pesquisa de cunho etnográfico busca investigar como se caracteriza a CALE (inglês) de alunos da 1^a e 4^a séries do EFI, apontar os fatores influenciadores da cultura de aprender desses estudantes e, também, estabelecer comparações entre a CALE (inglês) dos alunos da 1^a série do EFI e a CALE (inglês) dos alunos da 4^a série do EFI, a fim de entender o que pensam essas crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês), o que fazem para aprender essa língua e o papel da escola enquanto formadora dessa cultura de aprender.

⁶ O termo “abordagem de ensinar” será discutido no Capítulo II desta Dissertação, com a nomenclatura “cultura de ensinar”

Este estudo, portanto, pretende atender a uma inquietação pessoal e profissional da pesquisadora com relação à necessidade de dar voz ao aluno do EFI, estudante de LE (inglês), bem como contribuir com professores e profissionais da educação no que diz respeito à CALE (inglês) dos alunos.

1.2 Justificativa da escolha do tópico

Atuando no contexto de ensino de LEC há alguns anos, percebi que, às vezes, havia uma incompatibilidade entre aquilo que eu ensinava e como o fazia e aquilo e como que o aluno esperava aprender. Isso era evidenciado em comentários dos alunos, dos pais e da própria coordenação da escola sobre o material didático adotado, as tarefas propostas para serem realizadas em aula e em casa e as avaliações. Outras tantas vezes, havia uma harmonia entre a minha maneira de ensinar e a maneira dos alunos aprenderem. Informalmente, percebi que o mesmo ocorria com outras professoras de LE, tanto na mesma escola quanto em outras instituições. Por mais que participasse de treinamentos sobre o *método*⁷ adotado e, de discussões teóricas em eventos da área e que lesse artigos especializados em ensino de inglês para crianças, minhas inquietações permaneciam no sentido de entender o que realmente esse meu aluno esperava da aprendizagem de inglês. Assim sendo, parecia-me necessário buscar respostas às minhas indagações e lidar com esses conflitos que apareciam em meu cotidiano de sala de aula (e fora dela também) e, em contrapartida, entender o sucesso dessa ou daquela atividade proposta.

Nesse sentido, Rivers (1987) afirma que o aluno deve ser considerado em seus aspectos mais variados, como idade, experiências escolares e de aprendizagem. Allwright (1984) diz que os alunos têm contribuições positivas para o processo de ensino aprendizagem, e que os professores, por isso, devem saber ouvi-los. Almeida Filho (1993) aponta que o intuito do processo ensino aprendizagem deve estar voltado para “o aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE”. Essa consideração do aluno como sujeito de sua aprendizagem é um dos pilares das abordagens de ensino contemporâneas e, portanto, os PCN –LE reconhecem a “importância da participação

⁷ O termo “método” é usado para se referir ao material didático adotado pela escola, porque é assim que as professoras se referem a ele.

construtiva do aluno” no processo de ensinar e aprender línguas, bem como entendem que a aprendizagem precisa representar o mundo real do aluno, seus desejos e ansiedades.

Na tentativa de entender esse aluno, aprendiz de LE (inglês) das séries iniciais do EF, encontramos na literatura alguns estudos sobre cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995) que, parece-nos convergirem com alguns pontos que nos intrigavam. Essa CALE (inglês) constituída de crenças, mitos, idéias e expectativas sobre como aprender línguas, e influenciada pela idade, pela experiência na e com a LE, pelos pais, irmãos e colegas, pelo professor de inglês e pelo material didático é manifestada nas maneiras de pensar e agir desse aluno dentro e fora da sala de aula de inglês.

Uma vez que não há dados sobre a cultura de aprender de alunos das séries iniciais do EF e, dada a importância desse ensino e de sua demanda crescente, precisamos entender melhor o que pensam esses alunos, para que tenhamos maiores chances de sucesso na relação entre expectativas e motivações para aprender a língua e o processo ensino-aprendizagem em si. Também precisamos considerar o fato de que é nessas séries iniciais que a cultura de aprender é construída; assim, se conhecermos a CALE (inglês) dos alunos da 1ª série e a CALE (inglês) dos alunos da 4ª série, e também as compararmos, poderemos verificar se há mudança nessa cultura ao longo dos anos de escolarização, e entender o papel da escola na construção dessa cultura de aprender, a fim de intervir para que haja mudança de crenças, mitos e concepções em relação à LE e ao seu aprendizado dela, caso haja necessidade.

Embora saibamos da relevância de se entender o aluno, inclusive o do EFI, como agente social no processo de ensino-aprendizagem, encontramos uma escassez de estudos que abordem a CALE (inglês) desse aluno em relação ao processo de aprender LE. Alguns autores já trataram da questão da cultura de aprender – Barcelos (1995) estudou a cultura de aprender línguas de alunos formandos do curso de Letras; Garcia (1999) investigou a CALE (inglês) de alunos de sexta série do Ensino Fundamental II; Lima (2006) investigou crenças de alunos de quinta série do Ensino Fundamental II; Rocha (2006) traz algumas considerações importantes sobre as crenças de crianças, professores e terceiros sobre o ensino de LE para crianças; Santos (2005) investigou crenças existentes na

inclusão da língua inglesa nas séries iniciais, entre outros. Entretanto, um estudo mais específico a respeito da CALE (inglês) dos alunos de 1^a e 4^a séries não foi, ainda, realizado.

Este estudo trará, conseqüentemente, contribuições relevantes para a área de Lingüística Aplicada que, sendo uma área das ciências da linguagem que se interessa por formular teorias para questões da linguagem relacionadas à prática social, irá se beneficiar com a investigação do processo de aprendizagem de LE do ponto de vista dos alunos no referido contexto.

1.3 Objetivo e questões de pesquisa

Diante da necessidade de entender a CALE (inglês), de alunos das 1^a e 4^a séries do EF I, a presente pesquisa tem por objetivo geral,

Conhecer a(s) cultura(s) de aprender LE (inglês) de alunos das 1^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. *Como se caracteriza a CALE (inglês) de alunos da 1^a série e da 4^a série do Ensino Fundamental?*
2. *Quais dos fatores reconhecidos na literatura influenciam a CALE (inglês) dos alunos nesse contexto?*
3. *Há diferenças (e, em caso afirmativo, quais são) entre a CALE (inglês) dos alunos da 1^a e da 4^a séries do Ensino Fundamental?*

1.4 Metodologia da pesquisa

Esta seção aborda a metodologia utilizada nesta pesquisa e está dividida em seis sub-seções. A primeira (1.4.1) trata da natureza do estudo, que é de natureza qualitativa e etnográfica. Para isso, discutiremos os pressupostos teóricos desse tipo de pesquisa. A seguir, (1.4.2) discorreremos sobre a abordagem contextual para investigação de crenças, abordagem essa utilizada neste trabalho. Caracterizamos o cenário analisado na terceira parte (1.4.3). Explicitamos os procedimentos usados na coleta dos dados e, na seção seguinte (1.4.4) tratamos os instrumentos de coleta dos dados e englobamos algumas

considerações acerca do estudo piloto realizado para a testagem do questionário utilizado na coleta dos dados. A quinta e última seção (1.4.5) apresenta o perfil dos sujeitos participantes.

1.4.1 A pesquisa etnográfica

A principal preocupação da etnografia, de acordo com Spradley (1979), citado em André (1995, p.19), é o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados. Etimologicamente, etnografia é “descrição da cultura” (ibid., p.27), entendida aqui no sentido de Spradley (op.cit.), como “todas as experiências adquiridas da pessoa, tudo o que ela faz, sabe, constrói, usa e gera comportamento”. Os pesquisadores que se voltam para o contexto escolar utilizam-se de alguns requisitos da etnografia para a investigação que realizam, adaptando a etnografia proposta pelos antropólogos e criando uma outra área metodológica – a etnografia escolar.

De acordo com André (op.cit., p.28), a maioria das pesquisas na área educacional é de cunho etnográfico, já que os sujeitos participantes do processo social são o foco de interesse. A etnografia proporciona uma visão holística (completa) e, ao mesmo tempo, êmica (individual) da investigação feita. Esse tipo de investigação pode, ainda, segundo Barcelos (1995), ajudar professores a entenderem as expectativas de seus alunos sobre a vida de sala de aula e sobre os estilos apropriados de interação.

Outra característica importante do estudo de cunho etnográfico é o fato de o pesquisador fazer parte do contexto pesquisado. Isso proporciona uma aproximação maior do pesquisador ao contexto em foco e lhe permite observar, analisar e entender as interações ocorridas em sala de aula, as expectativas, crenças e comportamentos dos alunos frente ao aprendizado.

De acordo com André (1995, p.17), a pesquisa qualitativa admite “a subjetividade e a relatividade da realidade”. Esta pesquisa entende, portanto, que a realidade construída no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) não pode ser fragmentada, ou recortada, uma vez que é, como salientam Santos Filho e Gamboa (2002) “complexa e conflituosa”. Ainda a respeito da caracterização da pesquisa qualitativa, encontramos em Patton (1980, p.302) a afirmação de que estudos baseados em métodos

qualitativos incluem descrição da situação e das experiências das pessoas envolvidas na situação, e que o propósito dessa descrição é saber o que acontece nesse contexto, o ponto de vista dos participantes, quais e como foram os eventos ou atividades particulares ocorridos. Vieira Abrahão (2006, p.220), apoiada em Bogdan & Biklen (1998), salienta que a investigação qualitativa averigua o que “os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Assim sendo, a investigação qualitativa é adequada para averiguar a CALE (inglês) dos alunos do EF I, uma vez que essa cultura de aprender é constituída de crenças e queremos interpretar as crenças desses alunos sobre a aprendizagem da língua. Neste trabalho, entendemos crenças no sentido de Barcelos (2001, p.72) como “opiniões e idéias que alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.” Ainda de acordo com a autora, “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias”.

Pensando sobre a investigação da cultura de aprender e entendendo que “as crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em determinada sociedade” (Barcelos, *ibid.*, p.82), há de se pensar em uma metodologia de pesquisa sobre crenças que as considere como “dinâmicas, culturais, sociais e emergentes” (Vieira Abrahão, *op.cit.*, 220). Barcelos (*op.cit.*) destaca a importância de considerar a ação na investigação científica. Spradley (1979), como já foi abordado acima, diz que a cultura gera um comportamento; Yang (1992) também afirma que as crenças podem guiar o comportamento. Dewey (1933), nesse sentido, caracterizou a ação como “intencional e proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento”. Logo, a pesquisa que se destina a investigar a cultura de aprender de sujeitos considerados agentes sociais, deve ter como base a importância da ação e da interação. Barcelos (*op.cit.*) aponta para a abordagem contextual como uma das mais indicadas para essa finalidade.

1.4.2 A abordagem contextual para investigação das crenças

Uma vez que entendemos que a CALE (inglês) das crianças são constituídas, entre outras coisas, por crenças, utilizaremos a abordagem contextual (Barcelos, 2001) para a análise dos dados coletados, já que “as crenças são vistas como parte da cultura de aprender”. Deste modo, a abordagem contextual se faz mais adequada, pois nos permite inferi-las através de afirmações e ações e dentro de um contexto de atuação do participante investigado.

A abordagem contextual propõe uma metodologia de investigação rica em detalhes, que engloba as crenças e os contextos em que elas se desenvolvem, numa perspectiva qualitativa, e, segundo Vieira Abrahão (ibid., p.20), essa abordagem de investigação é naturalista, descritiva, processual, indutiva e busca significados”. A autora (ibid., p.221), enfatiza que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”. São vários os instrumentos de coleta de dados utilizados na abordagem contextual: questionários, entrevistas, auto-relatos, observação de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento das aulas e desenhos. Utilizaremos, nesta pesquisa, questionários, desenhos, entrevistas, observação de aula e notas de campo, a fim de atingir os objetivos propostos.

Objetivando responder às questões desta pesquisa, usamos métodos de natureza qualitativa e de cunho etnográfico (André, 1995), pois este estudo se propõe a compreender e a interpretar o fenômeno social em seu contexto natural, ou seja, considera a situação e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de inglês (LE) e busca desvendar o que acontece nesse contexto e, principalmente, o ponto de vista dos participantes, uma vez que o foco do estudo é a cultura de aprender dos alunos.

1.4.3 O cenário da pesquisa

O cenário pesquisado é uma escola da rede particular de ensino de uma pequena cidade (aproximadamente 60.000 habitantes), no interior do estado de São Paulo, onde a pesquisadora atua. A escola em questão é uma cooperativa particular de ensino, portanto, sem fins lucrativos, da qual todos os pais são sócios, na medida em que compram cotas no

momento de ingresso do aluno à escola. A unidade escolar conta com, aproximadamente, 420 alunos, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A escola está estabelecida em dois prédios – um, na região central, alugado, comportando os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e um prédio próprio, situado em um bairro distante três quilômetros do primeiro. Vamos nos ater apenas à descrição do segundo prédio, local do nosso estudo.

As instalações incluem biblioteca, *brinquedoteca* e sala de vídeo (todos no mesmo espaço físico), sala de computação, sala de artes, sala de inglês, dois pátios, área aberta, quadra de vôlei de areia, playground, 16 salas de aula, 03 banheiros masculinos e 03 banheiros femininos, uma pequena cozinha, sala dos professores, anfiteatro (em fase de construção).

Os alunos contam com aulas de artes, ministradas por uma professora especialista, e aulas de informática e de robótica. Para as aulas de robótica, os alunos contam com material da Lego. Para as aulas de artes, informática e demais disciplinas do currículo, utiliza-se material apostilado. As aulas de inglês acontecem a partir da Educação Infantil, nível II, ou seja, os alunos são iniciados na LE aos cinco anos de idade. Nesse período, as aulas de inglês acontecem uma vez por semana e têm 50 minutos de duração. A partir do EF I, as aulas de língua inglesa são ofertadas duas vezes por semana, cada uma com duração de 50 minutos. É importante salientar que, especialmente para essas aulas, a turma é dividida em duas; enquanto uma parte dos alunos tem aula de língua estrangeira, a outra tem aula de informática. Assim, cada turma é composta, no máximo, por quinze (15) alunos.

Para as aulas de inglês da Educação Infantil, o material didático é preparado pela própria professora da turma, com atividades que visam à aquisição de vocabulário. Não há uma diretriz que estabeleça o cronograma anual dessas atividades e aulas, assim, a professora monta o seu cronograma bimestral, baseada em temas recorrentes de ensino de vocabulário para crianças, tais como *My school*, *My family*, *My friends*, etc.

Para as aulas de inglês do EFI, o material não é apostilado como nas demais disciplinas, mas é composto por um livro-texto de uma editora internacional, Oxford University Press, que inclui atividades de áudio, vídeo, leitura, escrita e conversação.

1.4.4 Procedimentos para a coleta dos dados

Antes do início da coleta de dados, asseguramo-nos de que alguns procedimentos fossem realizados:

- a) familiaridade com o cenário a ser estudado, a fim de sanar possíveis dúvidas ainda existentes sobre o mesmo;
- b) conversa com a Diretora e Coordenadora Pedagógica e mantenedora da unidade escolar para a obtenção do consentimento para a realização da pesquisa;
- c) conversa com os pais dos alunos para o consentimento da pesquisa;
- d) preparação dos termos de consentimento para a participação dos alunos;
- e) elaboração e pilotagem do questionário;
- f) reelaboração dos instrumentos;
- g) observação das aulas, gravações em áudio e vídeo e confecção do diário;
- h) coleta dos dados (questionários, desenhos e entrevistas com os alunos e professoras de inglês da escola)

1.4.5 Os instrumentos

Tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, são utilizados “métodos múltiplos” (Robson, 2002, p.370). Segundo o autor, a principal vantagem de se adotar métodos múltiplos de coleta de dados está na possibilidade de triangulação dos dados coletados, que é a principal característica da pesquisa etnográfica. A triangulação permite uma maior confiabilidade e autenticidade de análise, justamente por proporcionar ao pesquisador uma visão mais abrangente do objeto estudado.

Assim, nesta pesquisa, utilizamos dois questionários para os alunos da 1^a e da 4^a séries como fontes primárias de obtenção de dados. Foram utilizados desenhos desses alunos para complementarmos os dados obtidos nos Questionários I e II. Foram realizadas entrevistas com alguns alunos de cada uma das séries, com o objetivo de confirmar alguns

dos dados obtidos através dos questionários e dos desenhos. Algumas aulas foram observadas a fim de documentarmos fenômenos verbais e não-verbais, bem como ações ocorridas em sala de aula. A partir dessas observações, foram produzidas notas de campo. Outros instrumentos de coleta de dados foram os Questionários III (Apêndice C) respondidos pelas professoras de inglês da escola, pois entendemos que a cultura de ensinar⁸ dessas professoras influencia na CALE (inglês) dos alunos. Também foram analisados os materiais didáticos adotados por entendermos que esses também estão presentes na construção da CALE (inglês) das crianças, na medida em que refletem, de maneira implícita, as crenças dos elaboradores, bem como os documentos oficiais da escola (Proposta Pedagógica, Plano Escolar e Regimento Escolar), na medida em que a sua filosofia se reflete na maneira de tratar o processo de ensino-aprendizagem da LE, influenciando, também, na cultura de aprender em formação desses alunos.

1.4.5.1 Os questionários

Foram preparados dois questionários para os alunos (Questionários I e II, Apêndice A e B, respectivamente) e um questionário (Questionário III, Apêndice C) para as quatro professoras de inglês da escola.

O *Questionário III*, destinado às professoras de inglês, contém treze (13) questões e engloba desde dados pessoais, como nome e idade, dados profissionais, como ano de ingresso e egresso no curso de Graduação e participação em eventos da área, até situações mais específicas ao contexto de ensino de LEC, tais como a sua aula, sua opinião sobre o material didático utilizado e sobre o seu trabalho nesse contexto. O objetivo desse questionário é traçar o perfil das professoras de inglês da escola e identificar alguns elementos da sua cultura de ensinar manifestados nas respostas dadas.

Os *Questionários I e II* foram respondidos pelos alunos de inglês cursando a 1^a e a 4^a séries do EF nos dias 14 e 27 de novembro de 2007, respectivamente, sendo, portanto, o último bimestre daquele ano letivo.

O *Questionário I* contém vinte (20) questões e busca obter dados pessoais dos alunos, tais como idade, naturalidade e endereço além de dados sobre a família do aluno, a

⁸ O conceito de Cultura de Ensinar será explorado no Capítulo II.

saber, número de irmãos, idade de cada um dos familiares, profissão dos pais, e sobre a relação da criança e da família com a LE, ou seja, se a criança e/ou outro membro da família estuda língua estrangeira e onde a estuda. Como já foi mencionado anteriormente neste capítulo, questões como idade da criança e dos familiares e condição sócio-econômica são pertinentes neste estudo, pois concordamos com Barcelos (1995) que a cultura de aprender está relacionada, também, a esses fatores. Ainda, indagamos se o aluno e/ ou algum membro da família estuda uma LE nos parece importante, pois indica o interesse dispensado à aprendizagem de línguas, o que, conseqüentemente, influenciará CALE (inglês) dessa criança.

O *Questionário II* foi adaptado do modelo de roteiro de entrevista proposto por Rocha (2006, p. 45), ajustado para crianças. A citada autora o usa como roteiro de entrevista e argumenta que os questionários são “instrumentos de difícil adequação às características da criança, por serem possivelmente enfadonhos e cansativos para as mesmas”. Neste estudo, optamos por usar esse roteiro como questionário, pois, após o estudo piloto realizado com uma turma de 4ª série, notamos que ele poderia ser uma rica fonte de informações, além da oportunidade de obtermos informações de vários alunos em um espaço menor de tempo. Acreditamos que o uso de *emoticons*⁹, ícones populares e largamente utilizados pelas crianças para representar alegria, tristeza, o que é chato, legal, etc. nas questões fechadas do *Questionário II* contribuíram para o bom entendimento das assertivas desse instrumento e, conseqüentemente, para o sucesso da coleta dos dados.

Foram feitas algumas modificações nas questões inicialmente propostas por Rocha (2006) tendo em vista os nossos objetivos. Outros pequenos ajustes também foram realizados a fim de obtermos respostas mais precisas por parte das crianças, necessidade essa observada após o estudo piloto. Deste modo, após a utilização dos questionários, as entrevistas foram realizadas com alguns alunos somente, para complementar e/ou esclarecer os dados obtidos.

O objetivo central do *Questionário II* é levantar as crenças, expectativas, interesses, facilidades e dificuldades em relação à aprendizagem da língua inglesa. Esse questionário conta com dezessete (17) questões ao todo; seis (06) questões são abertas

⁹ Vide Questionário II em Apêndice B

(Ninin et al., 2005) já que o aluno “pode decidir o que dizer e como dizer”. As perguntas abertas nesse questionário são as de número 05, 07, 09, 10, 14, 17. As questões abertas têm o objetivo de “explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (Vieira Abrahão, 2006, p.222). Três (03) perguntas são fechadas (Ninin, op.cit.) ou seja, as respostas já estão pré-determinadas e as alternativas, restritas. Como exemplo de perguntas fechadas, temos as de número 12, 13 e 15. Por sua vez, as questões 01, 02, 03, 04, 06, 16 são perguntas fechadas seguidas de justificativas para as respostas, ou seja, foram propostas as questões e suas possíveis alternativas, mas, após cada uma delas, foi questionado o porquê de tais escolhas. As questões 08 e 11 também são consideradas fechadas e apresentam uma justificativa a seguir, que são, respectivamente, onde a criança usa a língua inglesa fora do contexto de aula e, outras atividades que a criança mais gostaria de fazer em aula de LE além daquelas já mencionadas no instrumento.

Tabela 1- Questionário II

		Questões																
Tipos de Questão		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Questão aberta						x		x		x	x				x			X
Questão fechada													x	x			x	
Questão fechada com justificativa		x	x	x	x		x		x			x						x

Uma vez que o Questionário II é um instrumento importante para a obtenção dos dados desta pesquisa, achamos por bem tornar explícito o objetivo de cada uma de suas questões. Assim, as questões 01, 03 e 05 visam a investigar o interesse do aluno em estudar a língua inglesa. A questão 02 busca entender o grau de dificuldade encontrado pelo aluno no momento da aprendizagem da LE. As questões 04, 06 e 08 dizem respeito à importância da língua inglesa para o aluno. As questões 07, 09, 10 e 11 investigam quais as habilidades e atividades são mais (ou menos) apreciadas pelos alunos. As questões 12, 15 e 17 referem-se ao evento de aulas de língua inglesa. As questões 13 e 16 questionam sobre o professor de LE e a questão 14, a respeito do material didático.

Tabela 2 – Objetivos das questões do Questionário II

	Questões																
Objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Interesse	x		x		x												
Dificuldade		x															
Importância				x		x		x									
Aulas												x			x		X
Habilidades/ atividades							x		x	x	x						
Professor													x			x	
Material didático														x			

O *Questionário II* foi pilotado em um grupo de alunos de 4^a série no ano anterior à coleta efetiva dos dados e esse estudo piloto teve como objetivo validar as questões e prever possíveis problemas e/ou duplicidade de interpretação que poderiam surgir no momento da coleta dos dados para a pesquisa. O estudo piloto converge com o pensamento de Burns (1998, *apud* Vieira Abrahão, 2006, p.221) que recomenda que o questionário “seja pilotado anteriormente para que qualquer ambiguidade ou falta de compreensão possa ser solucionada antes da aplicação definitiva”. Destarte, entendemos a importância da pilotagem do questionário na medida em que ela nos permite testar de antemão se as questões a serem respondidas no questionário foram elaboradas para não gerarem dúvidas ou ambigüidades e a oportunidade de podemos fazer possíveis ajustes antes da coleta dos dados propriamente dita.

Esse questionário piloto revelou alguns pontos que mereceram modificações, a saber: a questão 06 (seis) que, inicialmente, era *Para você, o que é mais importante ou interessante saber fazer em inglês: () falar, () ouvir, () ler, () escrever? Por quê?* foi modificada para: *Para você, o que é mais importante saber fazer em inglês? Faça uma escala de 01 a 04, do mais importante para o menos importante: () falar, () ouvir, () ler, () escrever? Por quê?* Tal mudança revelou-se necessária devido aos comentários dos alunos, tais como: “Teacher, pode ser mais que um?”

A questão 08 (oito) originalmente era: *Você usa ou percebe o inglês fora da aula?* () *sim*, () *não*, () *não sei dizer*. *Onde?* Com a mudança, foi acrescentada a opção () *mais ou menos*, por sugestão dos alunos e tirado do corpo da questão a palavra *percebe*, por entendermos que a questão deve se dirigir a apenas um foco de atenção aos alunos.

As questões 09 (nove) e 10 (dez) que, respectivamente, eram: *Cite uma coisa de que você gosta nas aulas de inglês e diga o porquê* e *Cite uma coisa de que você não gosta nas aulas de inglês e diga o porquê* tornaram-se mais abrangentes quando as redigimos como *Cite coisas de que você gosta nas aulas de inglês e diga o porquê* e *Cite coisas de que você não gosta nas aulas de inglês e diga o porquê*. Tal mudança também considerou comentários dos alunos no momento da coleta piloto, “Teacher, pode ser mais que uma?”

A questão 11 (onze), *Se você pudesse escolher, quais as atividades você mais gostaria de fazer nas aulas?*, seguida de um rol de atividades didáticas realizadas nas aulas de inglês, pede que os alunos *enumerem* em escala de 01 a 10 a atividade de que eles mais gostam (10) para a atividade de que menos gostam (01).

Julgamos a mudança necessária, pois no momento da coleta piloto dos dados, percebemos a ambiguidade e a dificuldade de interpretação das questões anteriormente apontadas. Entretanto, pudemos observar que as questões que contém *emoticons* (questões 1,2,3) não precisaram ser modificadas. Isso se deve ao fato de esses ícones esclarecem, para as crianças, a idéia que queríamos transmitir. A Tabela ilustra as mudanças ocorridas no Questionário II em consequência da pilotagem realizada.

Tabela 3 – Questões do Questionário II que sofreram modificações após pilotagem

Questão	Questão Modificada
1	
2	
3	
4	
5	
6	X
7	
8	X
9	X
10	X
11	X
12	
13	
14	
15	
16	
17	

1.4.5.2 As entrevistas

As entrevistas são importantes neste estudo por permitirem uma interação face a face entre os sujeitos participantes e a pesquisadora e, também, por apresentarem chances de esclarecimentos de eventuais dúvidas e/ou ambigüidades apontadas pelos dados obtidos através dos questionários e dos outros instrumentos de coleta. Neste estudo, entretanto, as entrevistas constituem uma fonte secundária de coleta de dados, uma vez que são usadas para complementar os dados obtidos através do *Questionário II*.

Optamos pelo uso de entrevistas semi-estruturadas nesta pesquisa (Vieira Abrahão, 2006, p.223) uma vez que embora tivéssemos “direções gerais e questões orientadoras”, permitimo-nos explorar tópicos não previstos pelas perguntas propostas e que surgiram durante a interação entre a pesquisadora e o informante. De acordo com a autora (ibid., p.223), as entrevistas semi-estruturadas são “o instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”.

As entrevistas foram realizadas com alguns alunos representantes das duas turmas pesquisadas, 1^a e 4^a séries do EF. A seleção desses alunos teve como critério a necessidade de solucionar dúvidas decorrentes das respostas dos questionários e/ou por entendermos que eles são padrão de alunos que representam um grupo ou outro de alunos. As entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas a partir, por exemplo, do desenho feito sobre as aulas de inglês, ou a partir de pontos não esclarecidos dos Questionários I e II, oferecendo ao aluno entrevistado a possibilidade de explicar-se. As respostas fornecidas pelos alunos conduziram a interação entre a pesquisadora e o entrevistado, tomando o cuidado de manter o foco no objetivo inicial da pesquisadora que era esclarecer dúvidas e conhecer mais a fundo o entrevistado.

As entrevistas aconteceram em uma das salas de aula da escola e ocorreram em clima bom e descontraído, com duração de 10 a 15 minutos cada, gravadas em vídeo e transcritas para análise dos dados.

1.4.5.3 A observação das aulas e as anotações de campo

A observação das aulas permite registros sistematizados dos eventos sociais ocorridos no contexto escolar, neste caso, a CALE (inglês) investigada. Vieira Abrahão

(2006, p.225) assevera que a observação participante é “aquela em que o pesquisador observa-se e observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades”. Este estudo, por ser de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, pede uma observação participante da pesquisadora, corroborando com as considerações da autora (ibid.), que diz que “a própria natureza da pesquisa na escola implica que o pesquisador seja participante”.

As aulas foram observadas com o objetivo de obtermos dados para a análise das maneiras de agir dos alunos, uma vez que as consideramos parte da cultura de aprender LE. Assim sendo, atentamo-nos para os comportamentos, as interações, os costumes manifestados em sala de aula.

Como guia de observação dessas aulas, utilizamos os aspectos explicitados no Questionário II, ou seja, o interesse do aluno em relação à língua inglesa e à aprendizagem dessa língua, o grau de dificuldade em relação ao aprendizado da LE manifestado em aula, a importância da LE para esse aluno, o evento da aula em si e as interações ocorridas em aula, as habilidades e atividades mais e menos apreciadas pelos alunos, a professora de inglês e o material didático.

A partir da observação das aulas, a pesquisadora fez pequenas e rápidas anotações, para, posteriormente, escrever suas impressões sobre o que foi observado em seu diário.

1.4.5.4 Os desenhos

Todos os alunos que responderam aos *Questionários I e II* também fizeram o desenho solicitado pela pesquisadora. Aos alunos foi pedido que desenhassem algo que representasse a aula de língua inglesa. Eles estavam livres para desenhar qualquer cena, pessoa ou objeto que os fizesse lembrar das aulas. O objetivo de usarmos os desenhos dos alunos nesta pesquisa é complementar e triangular os dados obtidos através do *Questionário II* e da observação das aulas. Os desenhos foram, também, fonte de informações para a entrevista realizada com os alunos.

Os desenhos são utilizados, neste estudo, como fontes de complementação de informações e são, portanto, fonte secundária de dados, porém, importantes na triangulação

dos dados obtidos, já que permitem que o aluno expresse livre e graficamente suas crenças, expectativas, concepções, idéias sobre o processo de aprendizagem de LE.

Esse instrumento tem sido usado com sucesso para a abordagem de crenças em crianças por revelarem “visões e expectativas” dos alunos, principalmente dos mais novos, como asseguram os estudos de Swales (1994, citado por Vieira Abrahão, 2006, p.229). Lima (2005) relata que os desenhos são eficientes por revelarem a cena da sala de aula e suas crenças relacionadas a esse ambiente e ao processo ensino-aprendizagem em si. Rocha (2006, p. 49) faz uma adaptação do modelo proposto por Olivero & Palacios (2001, p.02) chamado “Teste do Par Educativo”, em seu estudo com crianças e argumenta que objetivo central é “buscar averiguar, a partir da fantasia de quem desenha, suas concepções sobre o objeto de aprendizagem, sobre o modo como circula esse objeto entre quem ensina e quem aprende e sobre sua relação com quem ensina.”

Marques & Grzybowski (1990), citados por Godoy (2005, p.69), dizem que o desenho é “testemunho de quem o construiu, enquanto tradução, representação figurativa da realidade”. Também de acordo com Godoy (ibid., p.69), se buscarmos a raiz etimológica da palavras desenho, encontramos o verbo *designar*, e ambos os verbos *desenhar* e *designar*, referem-se a *indicar*. Assim, desenhar traz à tona os processos de “indicar, conhecer, ser o sinal” da realidade por meio da linguagem simbólica. Derdyk (2003, p.64 *apud* Godoy, ibid., p.69), assevera que “o desenho concretiza material e visivelmente a experiência do existir”.

No momento da coleta dos dados, foi pedido a cada criança que fizesse um desenho que representasse aquilo que ela achava das aulas de inglês, ou da língua inglesa, ou do material, ou da professora de inglês. A partir desse desenho, buscamos investigar quais elementos a criança relaciona com o ensino-aprendizagem de LE, ou seja, que crenças podem ser inferidas a partir dali.

1.4.6 Os sujeitos

Os sujeitos primários participantes desta pesquisa são os alunos da 1ª série do EF I e os alunos da 4ª série do EF I. Os sujeitos secundários deste estudo são as duas professoras de inglês das respectivas turmas, bem como duas outras professoras de inglês

da escola em questão, uma vez que essas já trabalharam com os alunos acima citados e contribuíram, assim, para a formação de sua CALE (inglês). Também, os pais dos alunos são considerados como sujeitos secundários, pois acreditamos que o pensar e o agir deles influenciam na construção da cultura de aprender de seus filhos. É necessário salientar que, ainda que as professoras de inglês e os pais estejam presentes no cotidiano da pesquisa e participem direta ou indiretamente do processo de ensino – aprendizagem investigado, eles constituem sujeitos secundários deste estudo, pois o foco desta pesquisa é o aluno.

1.4.6.1 Os alunos

Os alunos da escola particular acima descrita são sujeitos primários deste estudo. Optamos por investigar a CALE (inglês) dos alunos de 1ª série e de 4ª série por entendermos que é o início e o final do ciclo do EF I.

Os estudantes de 7 anos de idade cursam a 1ª série do EF I, e os alunos da 4ª série do EF I têm entre 09 e 11 anos. A população estudantil do cenário em foco é composta, majoritariamente, por crianças de classe média, que possuem, em casa livros, vídeo-game e computador com acesso à internet.

Para participarem desta pesquisa foram escolhidos todos os alunos cursando a 1ª série do EF I na escola, totalizando 14 alunos. A escola conta com apenas uma turma de 1ª série, ou seja, a 1ª série A.

No que se refere a 4ª série, a escola conta com duas salas, 4ª série A e 4ª série B. Os dados foram coletados na 4ª série A, que é composta de 23 alunos. Foram selecionados aleatoriamente 11 alunos dessa sala, que representam um quarto ($\frac{1}{4}$) do total de matriculados nessa série na unidade escolar. Selecionamos estes onze alunos da 4ª série para participarem da coleta de dados, pois eles faziam parte de uma das turmas de língua inglesa da 4ª série A.

A razão de termos selecionado todos os alunos da 1ª série e apenas um quarto dos alunos da 4ª série se explica pelo fato de que, nas aulas de inglês da primeira série, a turma não é dividida devido ao pequeno número de alunos (14) da turma. Já a turma da 4ª série é composta de 23 alunos e, então, esses alunos são divididos para as aulas de inglês,

em duas turmas de 11 e 12 alunos, respectivamente. Deste modo, os dados da 4ª série foram coletados em apenas uma dessas turmas.

1.4.6.1.1 Os alunos da 1ª série

Todos os alunos da 1ª série têm 07 anos de idade. Apenas um (01) aluno estuda inglês em uma escola de idiomas, ou seja, tem contato com a LE além do contexto de ensino regular; nenhum aluno estuda inglês e espanhol e treze (13) alunos não estudam LE em escolas de idiomas.

Desses alunos, dez (10) têm irmãos. Quatro (04) dos alunos que possuem irmãos declararam que seus irmãos estudam inglês em escola de idiomas. Ainda, um (01) aluno afirmou que seu pai estuda inglês em casa, um (01) disse que seu pai já estudou inglês, mas não estuda mais. Quatro (04) mães estudam a língua inglesa. Nenhum (0) irmão, pai ou mãe estuda a língua espanhola.

Consideramos importante incluir esses dados a respeito do aluno e da sua família em relação ao estudo de uma LE por considerarmos que o contexto no qual o aluno se insere contribui significativamente para a construção de sua cultura de aprender; desse modo, a análise dos dados poderá ser enriquecida com essas informações.

1.4.6.1.2 Os alunos da 4ª série

Onze alunos da 4ª série foram selecionados para participarem deste estudo. Dentre eles, dois (02) têm 09 anos de idade, oito (08) têm 10 anos de idade e um (01) tem 11 anos de idade. Dos mesmos, três (03) estudam inglês em uma escola de idiomas, ou seja, têm contato com a LE além das aulas no ensino regular e nenhum deles estuda inglês e espanhol.

Desses alunos, seis (06) têm irmãos. Dois (02) dos alunos que possuem irmãos declararam que seus irmãos estudam inglês em escola de idiomas, sendo que um deles já concluiu seus estudos. Ainda, um (01) aluno afirmou que seu pai e sua mãe já estudaram inglês, mas não estudam mais, e oito (08) alunos disseram que seus pais não estudam a LE. Nenhum (0) irmão, pai ou mãe estuda a língua espanhola.

Reiteramos a importância desses dados por acreditarmos que a cultura de aprender LE é contextual, sendo assim, conhecer o contexto familiar em que o aluno se insere nos permite analisar os dados com mais detalhes.

1.4.6.2 As professoras

Para caracterizar o perfil das professoras, foi utilizado um questionário (Apêndice C), que será descrito mais adiante neste capítulo. Consideramos o perfil de quatro professoras de língua inglesa da escola (P1, P2, P3, P4), embora apenas duas delas (P1 e P2) estivessem trabalhando com as turmas no ano letivo em que os dados foram coletados. Optamos por incluir o perfil das outras duas professoras (P3 e P4) por elas já terem trabalhado com as referidas turmas e terem contribuído, portanto, para construção da cultura de aprender língua estrangeira (CALE – inglês) desses alunos.

P1 é a professora da turma da 1ª série no ano em que os dados foram coletados. P1 tem 44 anos de idade, iniciou seus estudos na língua inglesa em 1980 e terminou seu curso de idioma em 1982. A professora não possui certificado de proficiência e nem tampouco vivência no exterior. Também não participa de eventos na área de atuação. Tem uma experiência de treze anos no ensino de LEC. Iniciou-se como professora de língua inglesa em escola de idiomas em 1983, logo após a conclusão de seu curso de língua inglesa nessa mesma escola e lá permaneceu até 1991. Retornou em 1994 e continuou seu trabalho por mais um ano. Em 2004, voltou à sala de aula para lecionar língua inglesa em uma escola de Educação Infantil, onde permaneceu por dois anos. Em 2006, começou a dar aulas de inglês na escola cenário deste estudo, tendo sido responsável pela turma pesquisada desde o início do ano letivo. Devido ao seu retorno às aulas de língua inglesa, P1 matriculou-se em um curso de Graduação em Letras à Distância (habilitação Português/ Inglês) no ano de 2006 e concluiu seus estudos em 2008. Para P1, a aula de LEC deve ser muito alegre e, por isso, ela procura fazer com que seus alunos se divirtam na aula e gostem da língua da mesma forma que ela. Para P1, o material didático utilizado “prende” a atenção das crianças por conta dos efeitos sonoros, dos personagens, das músicas e *chants*. Segundo ela, os alunos adoram as histórias e a aula não se torna enfadonha.

P2 é a professora da turma da 4^a série no ano em que os dados foram coletados. P2 tem 23 anos de idade, iniciou seus estudos na língua inglesa em uma escola de idiomas em 2000 e os concluiu em 2004. Iniciou-se como professora de língua inglesa em escola de idiomas em 2005, ano em que matriculou-se em um curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em português e inglês. P2 não possui certificado de proficiência e, tampouco, tem vivência no exterior ou participa de eventos na área de atuação. Tem uma experiência de dois anos no ensino de LEC. Em 2006, começou a dar aulas de inglês na escola cenário desta pesquisa, onde atua até o momento da coleta dos dados. Está com a turma pesquisada desde o ano anterior ao da coleta dos dados. Para P2, a oportunidade de o aluno vivenciar o idioma cada vez mais cedo lhe dá mais chances de sucesso. P2 acredita que o material didático dá oportunidade de praticar bastante as habilidades lingüísticas.

P3 foi incluída neste estudo por ter trabalhado com a turma da 4^a série por dois anos, tendo contribuído, portanto, para a construção da CALE (inglês) desses alunos. P3 tem 27 anos, iniciou seus estudos na língua inglesa em uma escola de idiomas aos oito anos de idade, em 1988, e os concluiu em 2001. Possui certificado de proficiência na língua inglesa, obtido em 2002. P3 não é graduada em Letras, e sim em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil. P3 não possui vivência no exterior e participa esporadicamente de eventos em sua área de atuação. Trabalha no contexto LEC há oito anos e há sete anos atua como professora de língua inglesa na escola cenário deste trabalho. Para P3, grande parte de sua aula é baseada no que é significativo para os alunos, transpondo ao máximo o conteúdo a ser ensinado para o cotidiano da criança. Além disso, acredita que sua aula geralmente é dinâmica e animada. P3 não trabalhou com o material didático *Kids United*¹⁰ usado no ano da coleta dos dados com as turmas de 1^a a 4^a séries e sim com o material *Let's Go*¹¹ anteriormente utilizado. Para ela, era difícil relacionar a realidade do aluno com o vocabulário e as estruturas pouco significativas para a idade deles quando trabalhou com o material *Let's Go*.

¹⁰ *Kids United* era o material didático adotado para as aulas de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries) no ano em que a coleta dos dados foi realizada. Este material será descrito e analisado no Capítulo III desta pesquisa.

¹¹ *Let's Go* foi o material didático adotado para as séries iniciais do EF I até o ano anterior desta coleta de dados. A turma da 4^a série o utilizou por três anos (1^a a 3^a séries). Este material será descrito e analisado no Capítulo III deste estudo.

P4 não é professora de nenhuma das turmas no ano de coleta dos dados, mas já foi professora de língua inglesa da turma de alunos da 1ª série do EF por dois anos, quando esses cursavam as suas séries da Educação Infantil. P4 é também a pesquisadora e autora deste trabalho de pesquisa. Tem 28 anos, dos quais 21 anos foram dedicados ao estudo da língua inglesa. Portanto, P4 iniciou seus estudos na LE com sete anos de idade. Posteriormente à conclusão de seu curso de língua inglesa em um instituto de idiomas aos 17 anos, começou a estagiar e atuar como auxiliar de ensino e depois como professora na mesma instituição. P4 possui atestado de proficiência na língua inglesa, obtido em 1998, concluiu o curso de Graduação em Letras com habilitação Português/ Inglês em 2003. P4 participa frequentemente de eventos em sua área de atuação profissional e já viajou para países falantes de língua inglesa e espanhola. P4 atua como professora de língua inglesa em um instituto de idiomas, em uma escola pública municipal, em uma escola particular (a escola aqui pesquisada) e em uma instituição de ensino superior. P4 também é proficiente em língua espanhola e professora dessa língua. Para P4, a aula de LEC é o primeiro contato da criança com a língua inglesa, e portanto, deve ser o momento em que o aluno entenda o porquê de aprender uma LE, as diferenças entre a LE e a cultura estrangeira e a sua própria língua e cultura. P4 não trabalhou com o material *Kids United* em sala de aula. Na experiência com os alunos da Educação Infantil, P4 utilizou materiais impressos preparados por ela mesma, além de vídeos, músicas, jogos e brincadeiras.¹²

¹² Este material utilizado na Educação Infantil será descrito no Capítulo III deste estudo

CAPÍTULO II

REFERENCIAIS TEÓRICOS

2. Introdução

Neste capítulo, dividido em três seções, apresentamos os conceitos que fundamentam esta pesquisa e uma revisão de estudos que discutem o processo de ensino/aprendizagem de inglês para crianças. Na primeira parte (2.1) apresentamos as principais características das crianças como aprendizes de línguas e fazemos uma revisão dos estudos que tratam do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para crianças. Na segunda seção (2.2), retomamos estudos sobre cultura de aprender, discutimos e redefinimos esse conceito, e, na seção seguinte (2.3), tratamos brevemente a respeito da cultura de ensinar. . Na quarta seção (2.4), fazemos uma breve discussão acerca de materiais didáticos para o ensino de LE, bem como apresentamos algumas propostas de análise de material didático de LE, com o intuito de embasar a análise e discussão dos dados sobre cultura de aprender língua estrangeira A última seção (2.5) é dedicada às considerações finais do capítulo.

2.1 Aprender e ensinar línguas para crianças

Nesta seção trataremos da questão da criança como aprendiz de línguas, tema que tem gerado bastante interesse tanto em Lingüística Aplicada quanto em suas ciências de contato, como a Educação e a Psicologia. Para melhor estruturamos esta resenha, ela será dividida em duas sub-seções; a primeira (2.1.1), que aborda as características das crianças como aprendizes de línguas, e a segunda (2.1.2), que retoma estudos a respeito do ensino de línguas para crianças.

2.1.1 A criança como aprendiz de línguas

Estudos das áreas da Filosofia, Educação, Psicologia e da própria Lingüística Aplicada mostram que a criança não é um adulto em miniatura e, sim, um aprendiz com

características cognitivas distintas das dos adultos. Dessa forma, a abordagem de ensino de LEC deve ser, também, distinta, a fim de atender as necessidades desse contexto específico.

Brown (2001) argumenta que a principal diferença entre a criança e o adulto, como aprendizes de línguas, é o foco de atenção. Na criança, explica o autor, o foco de atenção é periférico e espontâneo, e o interesse é imediato. Brewster, Ellis & Girard (2002) acrescentam que a criança fica entediada com facilidade, o que parece ser uma desvantagem para o início precoce da aprendizagem de uma LE, uma vez que os programas formais de ensino de línguas geralmente, requerem que o aluno seja capaz de focar e lidar conscientemente com as abstrações da língua, bem como manter-se atento ao que está aprendendo. Concordamos, portanto, com Broughton et.al. (1993, p.170) quando dizem que os cursos de línguas têm sido construídos tendo como base um modelo estrutural, originalmente desenhados para adultos.

Pensando sobre essa questão, entendemos que a criança, vista como um adulto em miniatura, ainda permanece em muitos contextos formais de ensino de LE no Brasil e no mundo, onde o ensino da língua não considera, por exemplo, o papel que a afetividade desempenha para a aprendizagem infantil.

Por outro lado, de acordo com Brown (op.cit.) e Cameron (2001), a criança é mais capaz de assumir riscos e é mais curiosa que o adulto, o que pode contribuir positivamente para a aprendizagem de uma LE. Os mais novos não se sentem pressionados pela aprovação do colega e o medo de errar na língua é, conseqüentemente, diminuído, o que pode significar uma vantagem para o início precoce da aprendizagem de LE. Acreditamos que, ao manter-se engajada em uma atividade e envolvida na interação com as outras crianças, com o professor e com os outros elementos presentes no ambiente de aprendizagem, a criança está exposta à língua, tem a oportunidade de praticá-la e de construir significados na e através da LE. Todavia, há de se criar um ambiente de aprendizagem favorável para que essa premissa aconteça, com insumo de qualidade e interação propositadas, tendo como base planejamento e objetivos reais para esse ensino.

Cameron (2001, p.01) também se dedica ao estudo do complexo e desafiador universo que envolve a criança como aprendiz de línguas. A autora salienta a necessidade de entender como a criança pensa e aprende, embora admita que não se deve recorrer a

generalizações para caracterizar as crianças, uma vez que muitos detalhes emergirão do ponto de vista do desenvolvimento lingüístico, psicológico e social de cada criança em particular.

Entretanto, em linhas gerais, a autora define a criança como sendo entusiasmada, cheia de vida, participativa e desinibida. Além disso, segundo a autora, a criança quer agradar o professor e não os colegas, ao contrário do que acontece com os aprendizes adolescentes, o que parece contribuir para a criação de um ambiente com reais possibilidades de prática da LE.

Por outro lado, a criança perde o interesse com facilidade, tem menor capacidade de uso de metalinguagem que o aprendiz adulto e é difícil de ser motivada para atividades que considera difíceis. Destarte, embora o ensino de línguas convencional que engloba gramática, vocabulário, etc., seja usado em aula de LEC, há de se considerar o que isso significa para o aprendiz criança, já que sabemos que a aprendizagem pode ser entendida, pelos pequenos, de modo diferente do que é entendido pelos outros aprendizes adolescentes e adultos.

Assim como Cameron (2001), Moon (2000, p.03), salienta que, embora as crianças apresentem características comuns à faixa etária, elas não aprendem de uma só maneira. A autora também aponta que a criança aprendiz de línguas participa ativamente desse aprendizado e que, nesse processo, prima pelo sentido e aprende através da ação e da situação em que é exposta.

Desse modo, a criança não presta atenção, num primeiro momento, às palavras; à medida que ficam mais velhas, as crianças tendem a focar palavra e as regras da língua que estão aprendendo. Então, mais uma vez, seria contraditório um ensino de LE baseado em uma abordagem que valoriza, acima de tudo, o trabalho com palavras isoladas e a acuidade lingüística, práticas tão comuns neste contexto de ensino.

A autora (op.cit, p.06), bem como Brewster, Ellis & Girard (2002) apontam que as crianças necessitam engajar-se em atividade física para que a aprendizagem aconteça e têm grande capacidade para se divertirem enquanto aprendem e, por isso, nem sempre se dão conta de que estão aprendendo uma língua. Considerando essa característica infantil, muitos materiais didáticos e, conseqüentemente, muitos professores, adotam uma prática

baseada no método *Total Physical Response*¹³, o qual defende que o cérebro humano tem uma programação biológica capaz de adquirir qualquer língua e, desta maneira, a língua estrangeira é internalizada em um processo similar ao da aquisição da língua materna pelas crianças.

Portanto, os alunos são incentivados a responder a estímulos visuais das ações antes de começarem a formular suas próprias sentenças. Esse envolvimento provocado pela ação pode beneficiar as crianças se elas forem levadas a aprender a língua através daquilo que estão fazendo e experimentando e se for desenvolvida uma atitude positiva em relação à LE.

Segundo Moon (op.cit., p.08), as crianças tendem a ser mais falantes e mais entusiasmadas a conversar com os colegas e com professor que os aprendizes mais velhos, embora usem uma linguagem limitada, tanto na LM quanto na LE e aparentem aprender mais devagar e esquecer mais rapidamente que o adulto (Brewster, Ellis & Girard, 2002). Desse modo, as crianças necessitam estar felizes e seguras para a aprendizagem, além de necessitarem de *feedback* do professor para confirmarem ou modificarem suas hipóteses sobre aquilo que estão aprendendo de modo que participem da aula e se beneficiem com o ensino.

Os referidos autores acrescentam, ainda, que a criança aprendiz de língua é livre de preconceitos, observadora, capaz de comparar culturas diferentes e tem forte desejo de se comunicar com pessoas de outros países, embora seja bastante preocupada com o próprio mundo.

<i>Características das crianças</i>	<i>Brown (2001)</i>	<i>Cameron (2001)</i>	<i>Moon (2000)</i>	<i>Brewster, Ellis and Girard (2002)</i>
• foco de atenção periférico e espontâneo	x			
• interesse imediato	x			X
• afetividade, o que colabora para aprendizagem	x		X	X

¹³ Total Physical Response (TPR) é traduzido como Resposta Física Total.

<i>Características das crianças</i>	<i>Brown (2001)</i>	<i>Cameron (2001)</i>	<i>Moon (2000)</i>	<i>Brewster, Ellis and Girard (2002)</i>
• curiosa	x			X
• capacidade de assumir riscos	x	x		
• entusiasmada e cheia de vida		x		
• quer agradar ao professor		x		
• pouca capacidade de uso de metalinguagem		x		
• falante			X	
• criativa			X	
• prima pelo sentido			X	
• aprende língua através da ação			X	X
• aprende mais lentamente que o adulto				X
• preocupada com o próprio mundo				X
• livre de preconceitos				X
• forte desejo de comunicar-se com o outro				X

Figura 1 – Características das crianças aprendizes de LE.

Pinter (2006, p.02) divide as crianças aprendizes de línguas em dois grupos: os mais jovens (*younger learners*) com idades entre cinco e oito anos, e os mais velhos (*older learners*), crianças de nove a quatorze anos de idade.

A autora lista algumas características acerca de cada um dos grupos: os aprendizes mais jovens estão na pré-escola ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental¹⁴; em geral, entendem mensagens que fazem sentido para elas, mas, como aponta Cameron (2001), não são capazes de analisar a língua; têm pouca consciência de si

¹⁴ No texto original, a autora usa o termo “first years of schooling”, o que seria, para nós, a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

enquanto aprendizes de língua, assim como quanto ao processo de aprendizagem; têm habilidades limitadas de leitura e escrita mesmo na língua materna. Cabe a nós repensarmos, então, o ensino de LEC que tem como base o trabalho com estruturas gramaticais e que exigem do aprendiz criança uma abstração que somente os mais velhos conseguem atingir.

Nesse sentido, concordamos com Broughton et al. (1993, p. 170) que afirma que nenhum aluno deva ser pressionado a aprender aspectos da LE que sejam mais avançados do que o seu nível de controle na sua LM, embora muitos cursos de inglês (LE) para crianças estejam estruturados tendo como base um modelo estrutural desenvolvido para adultos.

As crianças de cinco a oito anos, estão mais preocupadas consigo mesmas do que com os outros; têm conhecimento de mundo limitado; gostam de fantasia, imaginação e movimento.

Os aprendizes de nove a quatorze anos, em contrapartida, já estão bem situados na escola e se sentem confortáveis com a rotina escolar; demonstram interesse em abordagens analíticas, o que significa que começam se a interessar por línguas e sistemas abstratos; demonstram um crescente nível de consciência sobre si como aprendizes de línguas e sobre o aprendizado; têm habilidades bem desenvolvidas de leitura e escrita; apresentam uma crescente consciência do outro e do ponto de vista do outro, bem como do mundo que os cerca; começam a demonstrar interesse por questões da vida real. O que percebemos é que não é à toa que as crianças mais velhas estejam mais adaptadas à escola e a rotina da sala de aula, como aponta Pinter (2006), uma vez que a escola está moldada para atender o aluno adolescente. Então, essas crianças mais maduras talvez se sintam mais confortáveis com a rotina de aula pelo fato de que as atividades propostas vão ao encontro de suas necessidades e expectativas.

Scott & Ytreberg (1999) também trazem as principais características do desenvolvimento das crianças e, para tanto, as dividem em dois grupos. Diferentemente de Pinter (op.cit.), o primeiro grupo é constituído por crianças de cinco a sete anos de idade e o segundo, por crianças de oito a dez anos de idade. Segundo as autoras (op.cit, 01), as crianças do primeiro grupo conseguem falar sobre o que estão fazendo no momento e dizer

o que fizeram ou ouviram; podem planejar atividades, discutir e dar razões para o que pensam e usar a lógica; usam a imaginação e uma grande variedade de entonação na língua materna. As crianças de cinco a sete anos podem, ainda, entender a interação humana e sabem que o mundo é governado por regras, embora, nem sempre as entendam.

Pensando na relação dessas crianças com a linguagem, Scott & Ytreberg (ibid., p. 02) salientam que os pequenos entendem as situações apresentadas mais rapidamente do que entendem a língua usada; usam as habilidades lingüísticas antes, mesmo, de estar cientes delas; o mundo físico é dominante sempre – ou seja, os olhos, mãos e ouvidos estão sempre presentes na compreensão do mundo; são lógicos, no sentido de que o que é dito antes, acontece antes.

Convergindo com o que diz Pinter (2006), Scott & Ytreberg (op.cit.) apontam que essas crianças são centradas em si mesmas e, por isso, sentem-se felizes em brincar sozinhas e demonstram dificuldade em compartilhar e ver o mundo sob a ótica de outros. Assim, as crianças mais jovens nem sempre entendem o que os adultos dizem e, portanto, ou eles fingem entender ou eles entendem a seu modo e fazem o que eles acreditam que deve ser feito. Confirmando o que diz Pinter (op.cit.), as mensagens devem ser, portanto, significativas para elas. Essas crianças raramente admitem que não sabem alguma coisa e não conseguem decidir por si mesmas o que devem aprender.

Corroborando Brown (2001) e Brewster, Ellis & Girard (2002), Scott & Ytreberg (1999) salientam que as crianças de cinco a sete anos têm um tempo de atenção e concentração muito curtos e apresentam dificuldade em diferenciar ficção de realidade, por isso elas aprendem melhor se estão brincando e se divertindo e se forem elogiadas, características essas, também identificadas por Moon (2000) e Brewster, Ellis & Girard (2002).

O segundo grupo identificado por Scott & Ytreberg (op.cit.) inclui crianças de oito a dez anos que, segundo as autoras, são relativamente maduras, e apresentam um lado adulto e um outro infantil. Os conceitos básicos já estão formados, já têm pontos de vista sobre o mundo e conseguem distinguir fatos de ficção. Elas questionam o tempo todo e se apóiam tanto na palavra falada quanto no mundo físico para entender o significado das mensagens. Já são capazes de tomar algumas decisões sobre a aprendizagem e têm opiniões

formadas a respeito do que gostam ou não. Têm senso de justiça e questionam as decisões do professor em aula. São capazes de trabalhar com colegas e aprender com eles.

Os Quadros 1 e 2 a seguir resumem as características das crianças mais velhas e mais jovens identificadas por Pinter (2006) e Scott & Ytreberg (1999).

Pinter, 2006	Scott & Ytreberg, 1999
<ul style="list-style-type: none"> • crianças de cinco a oito anos; • têm pouca consciência de si como aprendizes de língua, assim como quanto ao processo de aprendizagem; • entendem mensagens significativas a elas, mas não são capazes de analisar a língua; • têm habilidades limitadas de leitura e escrita mesmo na língua materna e têm conhecimento de mundo limitado; • estão mais preocupadas consigo mesmas que com os outros; • gostam de fantasia, imaginação e movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de cinco a sete anos; • não conseguem decidir por si mesmas o que devem aprender; • usam as habilidades lingüísticas antes de estar cientes delas; • entendem a interação humana e as situações apresentadas mais rapidamente do que a língua usada; • são centradas em si mesmos gostam de brincar sozinhas e sentem dificuldade em compartilhar e ver o mundo sob a ótica de outros; • o mundo físico é dominante na compreensão do mundo;

Figura 2- Características das crianças mais jovens como aprendizes de línguas (Pinter, 2006; Scott & Ytreberg, 1999)

Pinter, 2006	Scott & Ytreberg, 1999
<ul style="list-style-type: none"> • crianças de nove a quatorze anos; • estão bem situados na escola e se sentem confortáveis com a rotina escolar • demonstram um crescente nível de consciência sobre si como aprendiz de línguas e sobre o aprendizado • demonstram interesse em abordagens analíticas, o que significa que começam a interessar-se por línguas e sistemas abstratos • têm habilidades bem desenvolvidas de leitura e escrita • crescente consciência do outro e do ponto de vista do outro, bem como do mundo que nos cerca; • começam a demonstrar interesse por questões da vida real 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de oito a dez anos; • são relativamente maduras, e apresentam um lado adulto e um outro infantil. • têm senso de justiça e questionam as decisões do professor em aula. • se apóiam tanto na palavra falada quanto no mundo físico para entender o significado das mensagens • são capazes de tomar algumas decisões sobre a aprendizagem • são capazes de trabalhar com colegas e aprender com eles; • têm opiniões formadas a respeito do que gostam ou não

Figura 3- Características das crianças mais velhas como aprendizes de línguas (Pinter, 2006; Scott & Ytreberg, 1999)

A partir disso, fica evidente que a natureza do aprendiz criança exige uma abordagem de ensino de LEC que considere as habilidades, as características e as necessidades psicológicas, comportamentais, sociais, biológicas, afetivas e cognitivas dessa criança como aprendiz. É necessário que se repense o papel da LE nesse contexto específico e não simplesmente se copie a prática adotada em outros contextos de ensino de adolescentes ou de adultos, para que se consiga, desta maneira, traçar objetivos e planejamento de ensino pertinentes a tais sujeitos.

2.1.2 Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para crianças

Feitas algumas considerações acerca da criança como aprendiz de línguas, passemos a entender os processos de ensinar e de aprender LE (inglês) nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Faz-se necessário discutir a necessidade e a importância de considerarmos o contexto de ensino-aprendizagem de LEC, uma vez que, até mesmo os PCN – LE (1998), enquanto documento oficial norteador de políticas de ensino de LE no Brasil, não prevêem esse ensino, embora saibamos das inúmeras iniciativas de escolas regulares públicas, particulares e institutos de idiomas que incluem o ensino de língua inglesa nas séries iniciais do EF.

Entendemos que o silêncio dos PCN –LE em relação ao ensino de LEC é preocupante, uma vez que a falta de uma política de ensino de línguas voltada para esse contexto específico parece não considerar a crescente demanda do mercado pela busca de ensino de LEC (em especial, o inglês) e a conseqüente inclusão de uma ou mais LEs nos currículos de escolas regulares públicas e particulares de EFI.

Destarte, deparamo-nos com uma contradição entre a oferta em expansão da LE e a taciturnidade dos documentos oficiais que regem a política de ensino de línguas no país. A falta de estudos que embasem essa prática pode ser uma explicação para essa tomada de posição (ou a falta dela) por parte dos órgãos competentes.

Essa tendência em iniciar o aprendizado da língua inglesa cada vez mais cedo pode ser motivada, como pontua Rocha (2007, p. 165), pela diversidade linguística e cultural do mundo globalizado, conseqüência das novas tecnologias e meios de comunicação que redefinem as relações humanas e geram constante busca por novos conhecimentos, como, a aprendizagem de uma nova língua.

Tais intentos partem de alguns pressupostos, como, por exemplo, a crença que permeia entre os lingüistas e leigos de que a criança é muito mais capaz de aprender uma LE que o adolescente ou o adulto, o que vai ao encontro da idéia de que, em aprendizagem de LE, “quanto mais cedo, melhor”. Assim, prevalece a crença de que a infância é um período favorável à aprendizagem de línguas, pois a criança depreende menor esforço que o adulto nessa aprendizagem, podendo, então, alcançar maior sucesso (Brown, 2001).

De acordo com a Hipótese do Período Crítico, há um estágio de maturidade no ser humano em que a aquisição da linguagem é possível por haver uma certa plasticidade no cérebro da criança, de tal modo que, antes e depois desse período, a aquisição da linguagem não seria possível (Johnson, 1999, p. 91), já que mudanças no desenvolvimento do cérebro afetariam a natureza da aprendizagem de línguas (Lightbown & Spada, 1999, p.61). Todavia, de acordo com Coelho & Rivers (2004, p. 151), as pesquisas não demonstram se essas mudanças no cérebro, ocorridas no período da puberdade, incapacitam os aprendizes mais velhos de atingirem um certo grau de proficiência.

Em suma, a discussão a respeito da idade ideal para se iniciar a aprendizagem de uma LE gera conflitos e polêmica entre os teóricos da Linguística Aplicada que discordam se é a maturidade do cérebro ou o ambiente de aprendizagem que desempenha papel fundamental para apontar a criança, o adolescente ou o adulto como o aprendiz de línguas com mais ou menos vantagens para o aprendizado. Nesse sentido, inúmeros autores buscam mostrar as vantagens e desvantagens de se iniciar o estudo de uma LE precocemente.

Concordamos com Coelho & Rivers (2004, p. 151), que apontam para o fato de que muitos acreditam que as crianças levam vantagem na aprendizagem de LE porque elas ainda são capazes de contar com muitas das estratégias inatas e intuitivas que usam para adquirir a língua materna também na aprendizagem da LE. Em contrapartida, os mais velhos contam com a vantagem de terem maior conhecimento da língua materna e seu funcionamento, além de saberem abordar a língua de modo consciente, beneficiando-se, portanto, da instrução formal oferecida pela escola.

Voltando o foco para o *ensino* de LE na infância, também citamos Kubanek-German (1998, *apud* Rocha 2006, p.76) que aponta para as vantagens desse início precoce, dizendo que o ensino de LEC “pode contribuir para uma melhor conscientização da criança sobre sua primeira língua, para o desenvolvimento de estratégias para lidar com a ansiedade, como também para despertar o interesse do aprendiz acerca de diferentes povos e culturas”. Esse ensino pode ser, ainda, um instrumento de quebra de barreiras culturais e de desenvolvimento (meta) cognitivo, afetivo, social, cultural e intercultural (Ellis, 2004), proporcionando à criança consciência lingüística através da comparação da LE com sua

própria língua, formação de atitudes positivas frente ao aprendizado de outras LE, e avanços no aprendizado da língua nas séries do Ensino Médio.

Como acreditamos que os anos iniciais de escolarização sejam essenciais para o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social das crianças, (Philips, 1994) por proporcionarem a esses alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades das quais eles necessitarão na sociedade em que vivem, julgamos tamanha a importância de um ensino de LE voltado para o “aprender a aprender”. Isso significa, que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE não deve ser resumido à sala de aula, ao material didático e ao professor. Ao contrário, deve-se levar a criança a desenvolver autonomia e habilidades que lhe permitam aprender fora e além da sala de aula.

Isso implica dizer que ensinar uma LE para crianças não é tarefa fácil (Cameron, 2001) e tampouco envolve simplesmente o ensino do sistema linguístico em si, mas necessita de planejamento de um programa de ensino que tenha como objetivo a formação global desse aluno e fomente nele a consciência e responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, para organizar o seu trabalho, para estar aberto e interessado ao mundo que o cerca e para ter experiência nos diferentes estilos de aprendizagem (Philips, op.cit., p.4).

Assim, concordamos com Borges (2001, p. 101) quando salienta que ensinar novas estratégias de aprendizagem significa ajudar os aprendizes a "aprenderem a aprender", a fim de se tornarem mais conscientes e, eventualmente mais independentes no seu processo de aprendizagem de LE.

Enfim, o ensino de LEC deve considerar as contribuições que o aprendiz pode dar para potencializar seu aprendizado de forma autônoma e eficaz e, nesse sentido, conhecer e respeitar as características, necessidades e cultura de aprender desse aluno pode ser o caminho para fazer com que a língua estrangeira seja um meio de “formação integral da criança” (Williams e Burden, 1997) e não apenas mais uma disciplina no currículo das escolas regulares ou um compilado de atividades divertidas (Cameron, 2001; Rocha, 2007) e com fim em si mesmas, sem uma diretriz clara e coerente em relação ao contexto que se insere.

Após termos apresentado as principais características das crianças como aprendizes de línguas e feito uma revisão dos estudos que tratam do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para crianças, retomamos estudos sobre cultura de aprender, bem como, relacionaremos esse conceito ao de cultura de ensinar, por acreditarmos que um está intrinsecamente relacionado ao outro.

2.2 Cultura de aprender

Um aluno, mesmo sendo criança, quando entra em uma sala de aula para aprender uma LE, traz consigo idéias, opiniões, crenças e expectativas sobre esse aprendizado e essa nova língua que são comuns ao grupo social em que vive. Essa criança aprendiz de LE (inglês), mesmo sem nenhuma experiência anterior com o idioma, incorpora algumas tradições (Almeida Filho, 1993) transmitidas pelos pais, irmãos mais velhos e pessoas influentes, e, conseqüentemente, passa a agir orientado por elas. Podemos dizer que essa criança está agindo de acordo com uma cultura (de aprender), que ainda está em formação, mas já presente no instante que ela adentra a sala de aula.

O termo *cultura* é largamente usado nas ciências sociais e da linguagem e se refere, de maneira geral, ao “sistema de idéias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam determinada sociedade”¹⁵ ou “complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”¹⁶.

Em Linguística Aplicada, *cultura* é definida como “um conjunto total de crenças, atitudes, costumes, comportamento, hábitos sociais, etc., dos membros de uma sociedade em particular”¹⁷. Entendemos, assim como Erickson (1986), que entende *cultura* como “maneiras compartilhadas por um grupo de se atribuir sentido às ações sociais” e, portanto, em aula de LE, “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura”.

¹⁵ Dicionário Cegalla, 2005.

¹⁶ Dicionário Aurélio, 1985.

¹⁷ Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985, reiterados por Richards et.al., 1985 e citados por Rolim, 2004

Partilhamos a idéia de que o aluno traz para a sala de aula de LE crenças, idéias, expectativas, atitudes, costumes, etc, sobre o que é uma LE, como se aprende, como se deve estudar e o que se deve fazer em aula que são comuns, valorizadas e compartilhadas entre as pessoas com as quais ele convive. Esses elementos, combinados às características e necessidades individuais, formam sua cultura de aprender língua estrangeira (CALE).

Barcelos (2006) aponta para um crescente interesse dos teóricos da Linguística Aplicada em se investigar essa cultura, ou cultura de aprender, a fim de se conhecer o aluno e como ele pensa e age em sala de aula e fora dela. Esse interesse é decorrente de uma mudança de paradigma das abordagens atuais de ensino de LE, que têm como foco o processo educacional e as diferentes variáveis desse processo e não mais o produto da aprendizagem. Conseqüentemente, o aluno, e também a sua CALE, passam a receber mais atenção e ser alvo de investigação.

As pesquisas realizadas em Linguística Aplicada sobre cultura de aprender (línguas) (Barcelos, 1995, 2001; Almeida Filho, 1993; Garcia, 1999; entre outros) denotam a relevância do tópico para a área, tanto pelo crescente número de trabalhos que abordam o assunto¹⁸, quanto pela diversidade de termos usados na literatura para referir-se ao termo cultura de aprender (CA), como por exemplo, *abordagem de aprender, cultura dos alunos, cultura de aprendizagem, teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem*, dentre outros, como citam Barcelos (2004, p.149) e Trajano (2005, p.43) e, mais recentemente, a preferência pelo uso de *crenças* como conceito sinônimo de CA.

Com o intuito de entendermos essa profusão de termos empregados para se referir a CA, este estudo se propõe, portanto, a tecer considerações acerca de algumas das várias denominações usadas como sinônimas ou similares a CA na literatura especializada e relacioná-las ao termo CALE (inglês), foco deste trabalho.

Almeida Filho (1993, p.13) adota o termo *abordagem de aprender* como sinônima de CA e diz que ela é “caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso da língua-alvo que o aluno tem como normais”, assim, ao tratarmos da abordagem de aprender do aluno, devemos considerar “as configurações individuais dos

¹⁸ Barcelos (2001, 2004, 2006) elenca as principais pesquisas no Brasil e no mundo.

filtros afetivos da cada professor e de cada aluno” e também “as maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito”.

Desta maneira, concordamos com o autor ao admitir que a CA permeia entre o coletivo e o individual, embora este estudo não considere as configurações individuais dos alunos, uma vez que nosso objetivo seja o de conhecer a CALE (inglês) do grupo de alunos de 1ª e 4ª séries como um todo.

O autor (op.cit.) postula que abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender (e ensinar) LE para o aluno, acrescentando que o objeto direto dessa abordagem é o processo ou a construção do aprender (e do ensinar) uma nova língua. Conseqüentemente, a forma de aprender do aluno é determinada por sua abordagem.

A abordagem de aprender é, portanto, uma força operante capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de línguas, que evolui no tempo em forma de tradição, e informa com naturalidade, de forma subconsciente e implícita, como uma nova língua deve ser aprendida. Essa definição proposta por Almeida Filho (ibid.) guarda relação com as estratégias dos alunos para aprender uma LE e contempla o aspecto cultural da aprendizagem, quando cita elementos como etnia, classe social e tradição.

Erickson (1984, *apud* Barcelos, 1997) adota o termo *cultura do aluno* como sinônimo de cultura de aprender, e acredita que “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender, são aspectos da cultura” e que essa *cultura do aluno* exprime as suas percepções e crenças, em diferentes graus de conscientização, sobre as ações sociais, podendo revelar, então, os padrões da prática educacional. Concordamos com o autor quando afirma que a cultura do aluno tem relação com professores, pais, papéis sociais reservados a ele naquela sociedade e procedimentos de instituições governamentais, havendo, portanto, uma estrutura social na qual a sala de aula está inclusa.

Assim, acreditamos que as interações que acontecem em sala de aula de LE devam ser consideradas, uma vez que podem revelar, por exemplo, como a CA e a cultura de ensinar do professor influencia (ou não) a CALE (inglês) dos alunos. Miller & Ginsberg

(1995) referem-se a *teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem*, ou seja, idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas. Riley (1997) adota o termo *cultura de aprendizagem* como um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente no comportamento de aprendizagem do aluno.

Cortazzi & Jin (1996) tomam o conceito de *cultura de aprender* como os aspectos culturais do ensino e da aprendizagem, e assim como Almeida Filho (1993), consideram parte cultura de aprender aquilo que as pessoas acreditam que seja *normal e bom* em termos de atividades e processos. As autoras acrescentam que essas crenças relacionadas à aprendizagem têm origem cultural, o que está de acordo com o pensamento de Barcelos (1985), que define cultura de aprender línguas como,

conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes, envolvendo as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo. (Barcelos, 1995, p. 40)

Barcelos (1997) pontua que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior de organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis reservados a eles e aos professores naquela sociedade. Pensando nessa questão social, Barcelos (2006, p.07) salienta que o uso dos termos *culturas de aprender e cultura de aprender línguas* enfatiza a natureza social e cultural das crenças, o que concordamos e adotamos como construto neste trabalho, já que podemos considerar a sua dimensão social, por serem as crenças fruto de nossas interações com os outros e com o meio. No entanto, a autora alerta para o fato de que a maioria das pesquisas realizadas acerca desse tema tem se preocupado com a descrição das crenças dos alunos em relação ao aprendizado da língua, sem se preocupar em entender porque os alunos apresentam tais manifestações ou, ainda, qual papel essas crenças desempenham nas experiências de aprendizagem desses sujeitos.

Garcia (1999) contempla os conceitos de Almeida Filho e Barcelos, relatando que a cultura de aprender está relacionada com “as concepções que os alunos herdam e carregam em relação ao que seja aprender LE.” Outros autores também seguem os estudos de Barcelos (1995) e desenvolvem pesquisas sobre a CA línguas em diferentes contextos de ensino. É o caso, por exemplo, de Coelho (2005) que estudou as crenças em contexto de ensino de LE (inglês) em escola pública, e Lima (2005), que pesquisou as crenças de uma professora e de seus alunos de 5^a série a respeito da aprendizagem de LE.

Notamos que o termo *crenças* é bastante recorrente quando tratamos de cultura de aprender, e é usado, por muitos autores, como sinônimo de CA. A exemplo disso, Barcelos (2001, p.72) adota o termo *crenças* e o define como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” e acrescenta que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias”.

Da mesma forma Barcelos (1995, 1997, 2001, 2004, 2006) apresenta diversas definições para o construto *crenças*, valendo-se, para isso, das posições de estudiosos como Dewey (1993), que afirma que *crenças* são assuntos dos quais não se tem conhecimento preciso, embora os indivíduos sintam-se seguros para agir de acordo com suas crenças. São assuntos que aceitamos como verdadeiros, mas podem ser questionados mais cedo ou mais tarde; e Wenden (1986), citado por Barcelos (1995, p.49) que define *crenças* como “opiniões baseadas na experiência e nas opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”. A autora, que estudou a aprendizagem do inglês como segunda língua em contexto de imersão nos Estados Unidos, refere-se às crenças no sentido de se criar estratégias de aprendizagem. Estratégias são, segundo a autora, “comportamentos de aprendizagem de línguas que os aprendizes se engajam para aprender e regular a aprendizagem de uma segunda língua”.

Silva (2005) (re)define *crenças* como,

idéias ou conjunto de idéias para quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). 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 mantém por um certo período de tempo.

O autor admite, ainda, que as crenças são (re) construídas através da interação social. Embora o termo “crenças” seja mais recorrente e mais usado que “cultura de aprender” na literatura especializada, este trabalho adota esse conceito por entendermos que crenças são apenas uma das variáveis que constituem e influenciam a cultura de aprender LE dos alunos. Outras variáveis são as opiniões, concepções, idéias, expectativas, etc., e serão abordadas mais a frente neste capítulo.

Voltando ao trabalho de Barcelos (op.cit.), quem primeiro definiu e adotou o conceito de cultura de aprender línguas no Brasil, salientamos que a autora postula que, entre outras variáveis como crenças e pressupostos culturais e ideais, os *mitos* são parte integrante da CA. Fabri (1989) alerta para o fato de não haver uma definição única para mito e que é difícil detalhar todas as abordagens possíveis, e acredita que, no que diz respeito à aprendizagem de LE, o mito parece ser algo significativo para o homem. Ou seja, o mito é uma manifestação da vontade do ser humano de aprender uma LE de forma mais eficaz, que o faz expressar suas crenças de um modo simbólico para que tenham maior relevância para si.

Essa multiplicidade de sentidos para mito faz com que McLaughlin (1992) use mito e crenças como sinônimos,

como qualquer adulto que tenha tentado aprender uma outra língua pode ser frustrante e difícil. Esse é o caso também das crianças, embora haja uma *crença* largamente difundida de que as crianças têm facilidade para aprender uma segunda língua. Este é um dentre inúmeros *mitos* que este artigo pretende derrubar.

Corroborando McLaughlin (1992), Reynaldi (1998) afirma que “o mito é uma metáfora daquilo que repousa por trás do mundo visível, explicando de forma simbólica os acontecimentos, sendo suas mensagens válidas para a vida. As crenças, por sua vez, são resultantes do nosso relacionamento com nossas experiências e nossa interpretação delas e são representadas pela linguagem simbólica dos mitos” (Reynaldi, *ibid.*, p.29) Assim, ela afirma que os mitos são criados de acordo com as crenças resultantes da experiência de vida.

Também, os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos. (Carvalho, 2000 *apud* Silva, 2007)

No que se refere à área de LE, alguns autores consideram o mito como oposto àquilo que é verdadeiro e é avaliado negativamente por causa de seus efeitos no aprendizado, justamente porque, apesar de serem tidos como idéias falsas, estão fortemente presentes na realidade. Levando, portanto, em conta o cenário de aprendizado de LE, os mitos podem ser caracterizados como idéias falsas. É o caso de Viana (1993), que conceitua *mitos* como “idéias falsas, sem correspondentes na realidade, concepções estereotipadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, influenciado pela mídia e pela falta de reflexão”.

Este trabalho, centrado na CALE (inglês), entende mito segundo Viana (1993), que os define como “idéias falsas a respeito do que é aprender uma LE”.

Voltando o foco do trabalho para CA e buscando alguns elementos que a constituem, percebemos que os referidos autores fazem menção à *maneiras de usar a língua* (Almeida Filho, 1993), *conhecimento* (Santos, 1985; Barcelos, 1995, 1997), *idéias* (Santos, 1985; Silva, 2005), *práticas costumeiras* (Santos, 1985), *atitudes* (Richards et.alli, 1985, Garcia, 1999), *costumes* (Richards et.alli, 1985), *comportamento* (Richards et.alli, 1985), *experiências* Wenden (1986), *opiniões* (Wenden, 1986), *concepções* (Garcia, 1999), *percepções* (Garcia, 1999), *pressupostos* (Barcelos, 1995, 1997), além de *crenças* (Santos, 1985; Richards et.alli, 1985; Wenden (1986); Barcelos, 1995, 1997, 2001; Silva, 2005) e *mitos* (Viana, 1993). Entendemos que cultura de aprender permeia as *maneiras de pensar* e as *maneiras de agir* dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Como *maneiras de pensar*, incluímos: concepções, idéias, percepções, crenças, mitos. Como *maneiras de agir*, arrolamos: comportamento, atitude, costumes, práticas costumeiras, hábitos sociais (Richards et.alli, 1985).

Assim, numa tentativa de (re)definir o termo cultura de aprender língua estrangeira, entendemos que a CALE (inglês) envolve as

maneiras de pensar e agir de alunos, entendidas como normais, para aprender uma língua estrangeira. Como maneiras de pensar, incluímos as opiniões, concepções, idéias, percepções, crenças e mitos que envolvem o aprender uma língua estrangeira. Como maneiras de agir, compreendemos práticas costumeiras, atitudes, costumes, comportamento demonstrados em sala de aula e fora dela no processo de aprendizagem de uma LE. Essas maneiras - de pensar e de agir - vão influenciar (ou não) uma a outra durante todo o processo. A cultura de aprender língua estrangeira é processual, não-estática, varia e depende da idade, condição sócio-econômica-cultural, experiência escolar e na língua, leituras prévias e contato com pessoas influentes. A cultura de aprender língua estrangeira é influenciada pelo professor, pela escola, pelos pais e irmãos, pelos colegas, pelo material didático, pela avaliação e pelas interações ocorridas em sala de aula.

O quadro a seguir sintetiza e ilustra o conceito de CALE (inglês) proposto neste trabalho,

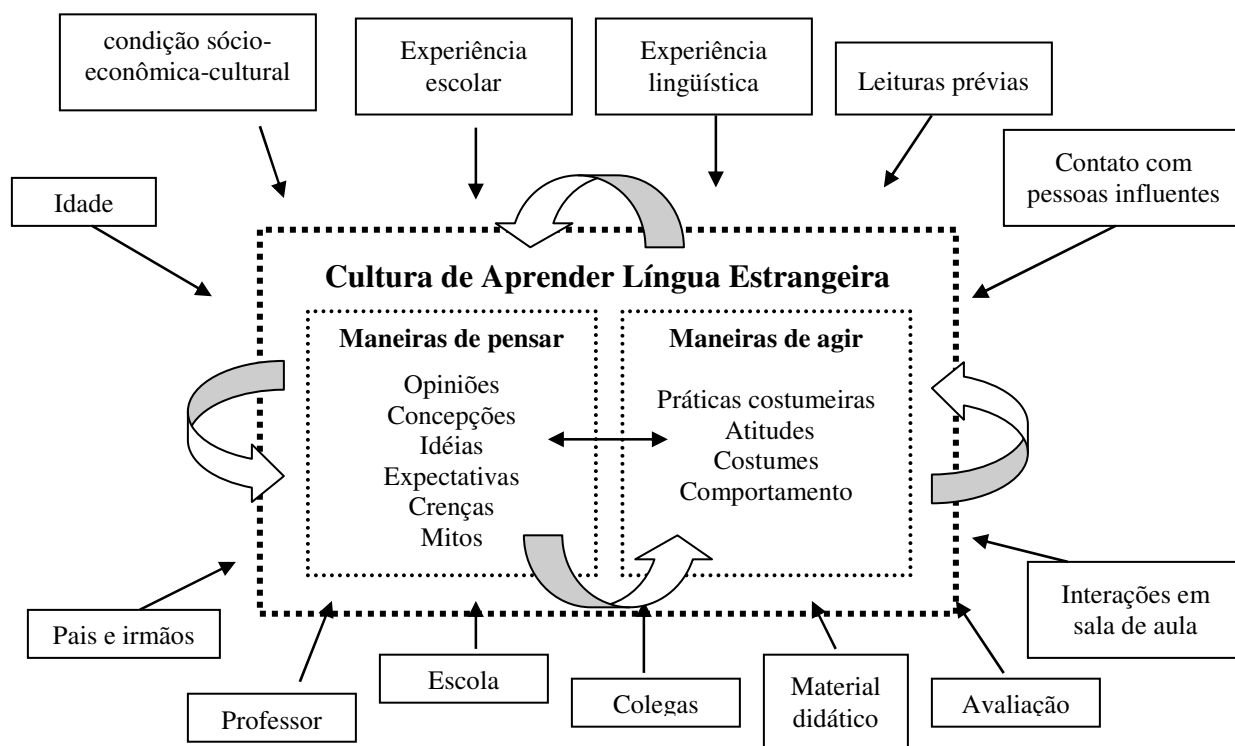


FIGURA 4 – Variáveis que constituem a cultura de aprender língua estrangeira

O quadro maior representa a CALE dos alunos e os dois quadros menores, as maneiras de pensar e agir. Entendemos que essas maneiras de pensar e agir são forças distintas. As linhas pontilhadas e as flechas indicam que elas não são estáticas e sim, processuais. A flecha bilateral que une as maneiras de pensar e agir indica que uma pode influenciar (ou não) a outra. Os fatores que influenciam a CALE dos alunos estão indicados em quadros fora desse quadro maior que representa a CALE, pois, são eles que formam essa cultura de aprender.

2.3 Cultura de ensinar

O professor, juntamente com o aluno, exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, acreditamos ser importante tratar a cultura de ensinar dos professores, uma vez que essa influencia a cultura de aprender dos alunos e vice-versa.

Félix (1998), citando Feiman-Nemser e Floden (1986), define *cultura de ensinar* como o “mundo subjetivo dos professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem e de perceberem seu trabalho atribuindo-lhe sentido”. Cultura de ensinar também diz respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de crenças sobre as maneiras apropriadas de trabalhar, sobre aspectos compensadores da profissão, sobre as condições de trabalho e a interação com a comunidade escolar. Os autores postulam que há muitos fatores divergentes que podem originar culturas de ensinar diferentes: idades, experiências sociais e culturais, estado civil, recompensas na carreira, habilidades, conhecimentos, as escolas em que trabalham, etc. e isso traz uma dificuldade em investigar a cultura de ensinar.

Almeida Filho (1993) acredita que, de acordo com a experiência anterior de sala de aula como aprendizes de LE, os professores podem imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita latente e freqüentemente não conhecida por eles. Confirmando essa perspectiva, Reynaldi (1998) define *cultura de ensinar* como crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que o professor tem sobre como ensinar, e aponta que essa cultura de ensinar é reflexo do modo como foi ensinado e de sua visão de ensino.

Partilhamos da mesma idéia dos autores supra citados, uma vez que entendemos que cultura de ensinar refere-se às crenças, pressuposições, mitos, e conhecimentos intuitivos que os professores têm sobre como ensinar, sobre o aluno, sobre o que é linguagem e LE, sobre as teorias de ensino-aprendizagem, sobre a profissão. Essa cultura de ensinar guarda relação com a maneira como esses professores foram ensinados e é influenciada pela CA deles próprios, dos seus alunos, pela CE de outros professores, pela cultura da escola e dos produtores de material didático, dos pais de alunos, etc.

2.4 Material didático para o ensino de língua estrangeira

Os materiais didáticos serão considerados neste estudo por entendermos que eles são uma importante fonte de informação para a caracterização da CALE (inglês) dos alunos, já que os temos como um dos elementos formadores dessa cultura de aprender.

Nesta sub-seção tratamos da definição de material didático (MD) e livro didático (LD) por alguns autores da Linguística Aplicada, a questão problemática presente na seleção e hierarquização de conteúdos do LD, bem como o poder exercido pelo LD em relação aos seus destinatários e, finalmente, o papel do MD e/ou LD no contexto de ensino de LE no Brasil.

Iniciemos, pois, com a definição do que é MD e LD. De acordo com Almeida Filho (1994, p.44), MD é “codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios”.

Lajolo (1996, *apud* Munakata, 1999, p.579), por sua vez, entende didático como o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática” e “para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar”, comparando, assim, o LD a manual injuntivo (para uso).

Esse conceito converge com o pensamento de Munakata (1999), que aponta que o LD não é livro para se ler; é um objeto a ser constantemente transportado; tem um ciclo

de uso sendo, portanto, descartável; serve para leitura seletiva, ou seja, lê-se muito certas páginas e não se lê outras. Batista (2000), assim como Munakata (op.cit.), define LD como descartável, efêmero e constantemente atualizado. Assegura que há pouca autonomia do LD em relação ao contexto escolar, embora esteja relacionado a ele devido à necessidade de estar ligado ao tempo e espaço escolares, além de ter como destinatários o professor e o aluno.

De acordo com esse pensamento, concluímos que a organização da escola e o destinatário regem a confecção do LD. Munakata (1988, p. 583-584) declara, ainda, que o LD tem como destinatários o professor, o avaliador e “aluno médio brasileiro”, sendo este definido com base nas “características próprias da faixa etária que pertence”.

Allwright (1981) diz que alguns autores de MD acreditam que o material que desenvolvem é capaz de “cobrir” tudo ou quase tudo que os aprendizes necessitam, o que não é necessariamente verdade, pois os materiais podem contribuir, mas não podem determinar o objetivo que se pretende ensinar dentro de sala de aula. Nesta mesma direção, Prahbu (2003) declara que os materiais preparados pelos especialistas estão baseados em certas teorias e, embora elas soem como boas em termos científicos, é improvável de serem harmônicas com os todos os professores e contextos de ensino-aprendizagem que, em si, são diferentes.

Souza (1996, p.56) pontua que o livro didático é “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e, às vezes, única) de referência”. A autora reforça que o LD parece ter como função primordial “dar certa forma ao conhecimento”, no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”; e que essa hierarquização e interdependência entre as unidades e os conteúdos do LD “norteiam e (de) limitam a atuação pedagógica do professor de LE” (Souza, 1996, p.58).

Pensando nessa problemática, Almeida Filho (1994, p.43) relata que, já no final dos anos 80, suspeitava-se que o LD de LE “continha problemas ao mesmo tempo que contava muito na escola”. Pesquisas feitas por Almeida Filho & Consolo (1990, *apud* Pereira, 2000, p.07) analisam a situação e confirmam tal suspeita: “nas escolas públicas, o livro didático tornou-se a única fonte de insumo para as atividades desenvolvidas em aulas de língua estrangeira, mais especificamente de inglês”. Bohn (1988, p.293), em sintonia

com Almeida Filho (1994), afirma que surgiram, na década de 80, amplo debate e interesse acerca dos materiais de ensino, papel do professor e do próprio aluno no processo de ensino-aprendizagem de LE, com o intuito de desvendar essa relação de dependência entre o LD e os destinatários. De acordo com o autor, o “o que” ensinar (organização curricular e de programas e elaboração e seleção de materiais) passou a ser foco de pesquisas na área de Lingüística Aplicada.

Para Almeida Filho (1994, p.43) a formação precária do professor contribui para que o LD seja eleito e utilizado como fonte única de insumo e de maneira falha no “pobre processo de ensino-aprendizagem de línguas em escolas brasileiras”. Outros estudos feitos por Almeida Filho *et al.* (1991) mostram que o professor é extremamente fiel ao livro didático, pela maneira como estruturam as próprias aulas. Sendo, o professor, um transmissor fiel do conteúdo do livro, ele acaba por enfatizar as regras, explicando várias vezes um mesmo aspecto, levando os alunos ao cansaço para o aprendizado da língua. Williams (1983, p.251) acredita que o LD pode ser um “tirano” para o professor que, preocupado em cumprir o conteúdo programado no material, tende a ensinar cada item na seqüência e contexto exatos nos quais foram apresentados no LD.

Devido a atitudes acríicas dos professores de LE nas escolas brasileiras, por vezes, os conteúdos dos LDs são aceitos como verdades absolutas e idéias e valores elitizados e conteúdos focados na forma culta da língua-alvo são repassados aos alunos. De acordo com Pereira (2000, p.7) “tais atitudes freqüentemente conduzem os alunos a falsas concepções sobre a cultura estrangeira e sobre a sua própria cultura”.

Assim, quando se investiga e reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, devemos levar em consideração a importância da elaboração de planejamentos para os cursos que iremos ministrar. Tais reflexões se fazem importantes, por apresentarem elementos necessários para sua constituição quando da tomada de decisões. Concordamos com Allwright (1981, 1984 *apud* Bohn, 1988, p.293) ao concluirmos que os MD não devem ser pensados como substitutos de maus professores ou de professores mal treinados, ou ainda, que os bons professores não necessitam de MD; eles devem colaborar para o estabelecimento de objetivos e para a organização de conteúdo e, ainda, contribuir – não exclusivamente – para o aumento de linguagem em sala de aula.

Despertando tais reflexões acerca dos aspectos que se consideram essenciais para a tarefa que se propõem os sujeitos envolvidos neste cenário, e mostrando ainda que o levantamento de necessidades/interesses é uma etapa imprescindível da tarefa de planejamento, encontramos respaldo em Viana (1997, p.38) quando afirma que

o levantamento de necessidades/interesses é uma etapa imprescindível da tarefa de planejamento, pois será crucial na determinação do escopo dos objetivos. Essa etapa de levantamento deve constituir-se pela obtenção de dados que favoreçam a realização de uma “radiografia” do contexto, entendido aqui em sentido amplo, abrangendo aspectos institucionais como questões de política educacional, número de aulas por semana, recursos físicos e humanos; e, aspectos individuais dos aprendizes: interesses, necessidades, motivações, fantasias, desejos, conhecimento prévio, disponibilidade de tempo, etc.”.

Diante desse fato, não basta apenas que os livros didáticos se apresentem mais voltados para a realidade dos alunos ou mais para a atualidade, é necessário que o professor tenha ou crie condições de refletir sobre a própria prática e contexto com o qual trabalha e, dessa maneira, avalie o material que lhe é colocado à disposição, elegendo qual é ou quais são os conteúdos que deve utilizar em sala de aula para promover de fato uma aprendizagem efetiva para os alunos.

A questão que envolve os MD, portanto, não é apenas a escolha do melhor; os MD devem ser considerados como objeto de estudo, em sua produção e escolha, as quais devem ser orientadas por critérios próprios, explicitados e teoricamente justificados. A avaliação e/ou elaboração do MD/ LD deve ser vista, então, como um instrumento que levará alunos e professores a reflexões, fazendo com que se tornem leitores críticos e conscientes do processo de que fazem parte e não meros reprodutores e seguidores do material a que têm acesso.

2.4.1 Algumas propostas de análise de materiais didáticos de língua estrangeira

A trajetória dos livros produzidos no âmbito de inglês (LE) é caracterizada por um número relativamente efetivo de pesquisas no que se refere à seleção e produção de material didático e/ou livro didático (Williams 1983; Bohn, 1988; Ramos, 2003).

Williams (1983) propõe uma avaliação do MD ou LD amparada, de modo geral, em dois grandes grupos denominados de *análise geral* e *análise técnica*. De acordo com o autor, as análises do tipo *geral* focalizam as questões referentes às metodologias e abordagens de ensino, bem como, as necessidades do aprendiz, do professor e da comunidade em que se insere o livro didático. O segundo grupo de análise é definido como *técnicas*, uma vez que atentam para aspectos relacionados com a materialidade do livro didático, focalizando características como: a qualidade de edição e publicação; a disponibilidade de material suplementar; o custo e a duração do livro; autenticidade da língua; o estilo do autor e etc.

Por sua vez, Bohn (1988, p.292) propõe um guia de avaliação de material de ensino (ME) partindo do princípio que este é uma das variáveis externas ao aprendiz que intervém no “complexo processo” de aprendizagem de LE. O autor verifica o papel dos materiais nesse processo, bem como, a relação deles com as necessidades e objetivos do ensino de LE. Para tanto, o autor tece algumas considerações a respeito de questões teórico-práticas envolvidas no levantamento de critérios, e também, sugere uma guia de avaliação de ME, uma vez que entende que a avaliação e a seleção de ME está intimamente relacionada com os objetivos e necessidades de aprendizagem de uma LE. Deste modo, o autor preconiza uma análise das necessidades de aprendizagem de LE no contexto em questão como base para se estabelecerem os objetivos do curso e, posteriormente, empreender a avaliação e seleção dos ME. Acrescenta-se, ainda, que “os critérios utilizados para avaliar materiais somente farão sentido quando examinados à luz destes objetivos.” (Bohn, *ibid.*, p.295-296).

Concordamos com o autor que admite que os critérios avaliativos propostos por ele para a análise e seleção de ME se tornam limitados, uma vez que não podemos conhecer os elementos que participam do processo de aprendizagem (como processos cognitivos e estratégias individuais de aquisição); porém não impede essa verificação que encontremos, nesses mesmos critérios, orientações e posicionamentos teóricos de grande valia. Ainda, a lista de critérios proposta visa, acima de tudo, “oferecer um roteiro de discussão para, de uma maneira sistemática e significativa, harmonizar as potencialidades de um programa

com os objetivos educacionais de uma escola, região ou país.” (Bohn, *ibid.*, p.298-299). Tal referencial pode, segundo o autor, ser usado em sua totalidade ou parcialmente.

O guia de avaliação proposto é dividido em oito grandes categorias: *geral, aspectos técnicos, compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, vocabulário e gramática*; que formam a base da avaliação. Entretanto, num momento anterior à aplicação do guia, Bohn (*ibid.*, p.300) sugere que deve-se

definir o aluno, o nível de ensino, familiarizar-se com os materiais em seu conjunto, em termos de organização, de ênfase ou de equilíbrio nas diferentes habilidades, nos pontos gramaticais abordados, como também familiarizar-se com os princípios teóricos e pedagógicos que subjazem a organização e a aplicação dos materiais.

A avaliação se dá através de atribuição de pesos para os objetivos (que são definidos a partir das percepções do professor, das características e expectativas dos alunos, dos objetivos de ensino do curso/ escola) e para os materiais (considerando, aqui, a ênfase e a frequência dada ao item no material). A atribuição de pesos vai de quatro (04), para o item considerado muito importante/ muito enfatizado, a um (01), para o item visto como não-importante/ não-enfatizado. A *aceitabilidade* do ME é baseada no grau de harmonia entre os objetivos de ensino traçados, o construto teórico estabelecido e sua efetivação no material.

Acreditamos que esse roteiro de análise de material proposto por Bohn (1988) seja não só bastante complexo e enfadonho de ser aplicado, como também pouco eficiente em nosso contexto de ensino de LEC, uma vez que ele foi pensado primariamente para a avaliação de MDLE de adultos.

Ramos (2003 *apud* Ramos & Roselli 2008) apresenta uma lista de critérios para análise de materiais didáticos feita a partir dos estudos sobre MD de Cunningsworth, 1984; Breen & Candlin, 1987; Hutchinson & Waters, 1987. Segundo a autora, o estabelecimento de critérios de análise tem a ver com a necessidade de guiar o julgamento de quem avalia o MD ao considerar, por exemplo, o *público-alvo*, incluindo, faixa etária, sexo, conhecimento de língua estrangeira, nível de formação, etc. Depois, é necessário

considerar os *objetivos do livro* e se esses são alcançáveis e condizentes com os conteúdos e atividades propostas ao longo das unidades.

Dois critérios importantes, a serem considerados também, são a *visão de linguagem* e a *visão de ensino-aprendizagem* que o material apresenta, uma vez que a primeira define o conteúdo a ser apresentado e a segunda, os procedimentos e ações metodológicas do professor e como o aluno aprende. Ainda, segundo Ramos (op.cit.), deve-se observar que os materiais contém em termos de a) *conteúdo* (conhecimento sistêmico, textual, etc), b) *textos* (gêneros, autenticidade, assuntos, etc), c) *atividades* (objetivos, instruções, tipos, etc).

Um sexto critério a ser avaliado é *como o material é explorado*, ou seja, o que se quer que os alunos e o professor façam. Por fim, devemos concluir se o *material atinge os objetivos propostos* por ele e fazer um *diagnóstico final*, pensando em qual é o seu papel e lugar no curso em questão. Essa análise necessariamente exige o conhecimento do contexto ao qual se destina o MD e, conseqüentemente, uma tomada de posição por parte do avaliador em relação aos diferentes critérios elencados que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Deste modo, este trabalho, ao fazer a análise e discussão acerca do MD, adotará os critérios de avaliação propostos por Ramos (2003), por entendermos que eles atendem às nossas necessidades para a análise dos materiais em questão, visto que nos oferecem uma possibilidade de reflexão sobre o MDLE e possam ser adaptados ao contexto de LEC.

2.5 Considerações finais do capítulo

Procuramos, neste capítulo, tecer considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem de LEC, refletindo sobre alguns, dentre os inúmeros fatores que o influenciam. Para tanto, iniciamos o capítulo discorrendo sobre as crianças como aprendizes de línguas e discutimos o contexto de ensino de LEC que tem se revelado importante numa sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica. Também discorreremos sobre os construtos “cultura de ensinar” e “cultura de aprender (línguas)”, foco deste

trabalho, bem como a respeito de materiais didáticos para o ensino de LE e critérios para sua avaliação.

Concordamos que ainda há muito a ser investigado sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEC e o aluno desempenha papel fundamental nesse estudo. Assim, torna-se indiscutível a importância de investigação que focalize a cultura de aprender dos alunos em ambiente de sala de aula de línguas, com o propósito de evidenciar essa CALE (inglês).

A busca por um aluno mais bem preparado para aprender LE nos leva a auxiliá-lo no decorrer do complexo processo de aprender essa língua, conscientizando-o a respeito de suas próprias crenças para que possa tomar conhecimento de forma refletida do que faz aprender desta ou daquela forma e oferecer-lhe alternativas eficientes para agir.

Desta maneira, conhecer a criança aprendiz de LE e a sua CALE (inglês) pode levar tanto professores como aprendizes a uma reflexão sobre a eficiência de procedimentos empregados no processo de ensino-aprendizagem, rumo a um caminho constituído de ações melhor orientadas.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. Introdução

No capítulo anterior, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. Discutimos o conceito de cultura de aprender línguas com foco, principalmente, no contexto educacional brasileiro e apresentamos uma tentativa de redefinição desse conceito. Delineamos algumas características da criança como aprendiz de línguas e percorremos algumas questões referentes ao aprender e ensinar língua estrangeira para crianças. Também abordamos a questão dos materiais didáticos para o ensino de LE e discutimos alguns critérios de análise desses materiais.

Neste capítulo, trataremos da análise dos diferentes dados obtidos através dos questionários, entrevistas, desenhos e observação das aulas, a fim de discutir e entender aspectos relevantes da CALE (inglês) dos alunos da 1^a e da 4^a séries do EF e contemplar o objetivo proposto neste trabalho, qual seja, conhecer a(s) cultura(s) de aprender LE (inglês) de alunos das 1^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola particular em uma cidade pequena no interior do estado de São Paulo.

Deste modo, o capítulo está estruturado em quatro principais seções. Na seção 3.1 discutimos os fatores que influenciam a CALE (inglês) dos alunos da 1^a e da 4^a séries do EF. Para tanto, dividimos esta seção em quatro sub-seções.

Na primeira (3.1.1), apresentamos a análise e a discussão do material didático adotado pela escola cenário desta pesquisa, procedimento que consideramos importante, pois, ao explicitarmos a abordagem, a visão de linguagem e a visão de ensinar e aprender línguas que os elaboradores desse material têm e revelam em suas obras, podemos entender algumas das manifestações dos alunos em relação ao material didático adotado e algumas das suas maneiras de pensar e agir que podem ser reflexo da visão de linguagem e de aprendizagem do material didático.

Uma outra sub-seção (3.1.2) destina-se a entender a filosofia da escola e a sua relação com a formação da cultura de aprender dos alunos do EF I. Para isso, consideramos

os documentos oficiais da escola em questão. Na sub-seção 3.1.3 analisamos alguns dados relacionados às famílias dos alunos, provenientes das respostas dos alunos ao Questionário I, e como essas questões podem influenciar na construção da CALE (inglês) dessas crianças.

Na quarta sub-seção (3.1.4) são feitas a análise e a discussão dos dados obtidos através das respostas das professoras de inglês ao Questionário III. Também discutimos alguns elementos da CE das professoras de inglês da 1ª e da 4ª séries observados a partir de sua prática de sala de aula, com o intuito de investigarmos seu papel e a sua cultura de ensinar enquanto fator influenciador na CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries.

A segunda seção (3.2) destina-se à análise e discussão da CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries do EF. Essa seção subdivide-se em outras duas, a saber: em 3.2.1 são feitas a análise e discussão das maneiras de pensar dos alunos da 1ª e da 4ª séries do EF, através dos dados obtidos nos questionários, desenhos e entrevistas dos alunos; em 3.2.2 são realizadas a análise e a discussão das maneiras de agir desses alunos, através dos dados obtidos nas observações das aulas e nas notas de campo. O intuito é trazer à tona as idéias, crenças, concepções, comportamentos, etc., que orientam o dizer e a prática desses alunos. É importante salientar que à medida que trazemos realizamos a análise e discussão da CALE (inglês) desses alunos, aproveitamos para compará-las e contrastá-las, com o objetivo de entendermos até que ponto os fatores mencionados anteriormente contribuem na construção da CALE (inglês) desses alunos.

Na seção 3.3 fazemos as considerações finais do capítulo e, finalmente, em 3.4, seguem as considerações finais deste estudo.

3.1 Fatores que influenciam a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries

Nesta seção, retomamos alguns dos fatores apresentados no capítulo II que, na literatura especializada, são vistos como responsáveis pela constituição da cultura de aprender línguas e os relacionamos à CALE (inglês) dos alunos da 1ª e 4ª séries do EF I. Para melhor estruturá-la, portanto, optamos por dividir esta seção em quatro sub-seções: na 3.1.1 apresentamos a análise e a discussão do material didático adotado pela escola cenário desta pesquisa; na 3.1.2 analisamos os documentos oficiais da escola; na 3.1.3 tecemos

alguns comentários relacionados à família dos alunos, baseados nas respostas dos alunos ao Questionário I e, finalmente, na 3.1.4 analisamos e discutimos os dados obtidos através das respostas das professoras de inglês ao Questionário III, com o intuito de investigarmos a relação delas enquanto fator influenciador na CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries.

3.1.1 Análise e discussão dos materiais didáticos utilizados

É à luz dos critérios para a análise de materiais didáticos propostos por Ramos (2003, *apud* Ramos e Roselli, 2008) que realizaremos a avaliação dos MD *Let's Go 4 e Kids United 2 e 5*, considerando, também, o contexto de ensino no qual os materiais analisados se inserem.

O quadro a seguir resume os critérios adotados para a análise dos materiais didáticos já apresentados no capítulo II.

Crítérios
público-alvo
objetivos do livro
visão de linguagem
visão de ensino-aprendizagem
conteúdo, texto, atividade
como o material é explorado
atinge os objetivos propostos

Figura 5 – Critérios para a análise do material didático de LE (Ramos, 2003)

a) A análise do material *Let's Go 4*, Oxford University Press

Esse material didático não foi utilizado pelos alunos sujeitos desta pesquisa. Entretanto, optamos por incluí-lo nesta análise, uma vez que, esse material foi adotado pela escola durante os três anos anteriores a coleta de dados e, conseqüentemente, os alunos da 4ª série o usaram nas primeiras séries do EF I. Acreditamos, portanto, que a cultura de

aprender desses alunos foi influenciada, entre outros fatores, pela abordagem deste livro didático.

Iniciamos a análise do material didático pelo item *Público-Alvo*. O MDLE (Material Didático de Língua Estrangeira) analisado é produzido por uma editora internacional e não se destina, apenas, a alunos brasileiros. Não encontramos nenhuma menção direta sobre a faixa etária a que se destina, mas informa que o Nível 4 (Let's Go 4) é o quinto volume da série cujo primeiro título (Starter Level) foi elaborado para crianças cursando o *pre-kindergarten* e o *kindergarten*, ou seja, alunos da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos. Logo, o volume 5 (Let's Go 4), é destinado a crianças de 4ª série, ou 10 anos de idade e pressupõe-se que o aluno já tenha tido algum contato com a LE.

No contexto em questão, os alunos de 4ª série EF têm entre 10 e 11 anos de idade e são considerados falsos-iniciantes, uma vez que todos eles têm tido contato com a LE desde 1ª série do EF, ou seja, por um período de aproximadamente três anos. Ao se observar o conhecimento da LE desses alunos, entendemos que a grande maioria é capaz de se expressar através de algumas estruturas e vocabulário considerados básicos e relacionados ao universo cotidiano.

O segundo critério relacionado por Ramos (op.cit) refere-se aos *Objetivos* da unidade, do livro, do curso. Não encontramos nenhuma seção intitulada *Objetivos* no livro do Professor (LP). Há, contudo, na introdução do LP (p.05) algumas informações sobre a filosofia e os princípios da série *Let's Go*, dentre eles:

- enfatizar a comunicação em um programa gramatical cuidadosamente controlado;
- focalizar a comunicação através de interação que gradualmente aumenta em nível de dificuldade;
- apresentar linear e gradualmente vocabulário e estruturas;
- levar o aluno a falar inglês por meio experiências familiares a eles, concretizadas em diálogos, músicas e exercícios;
- encorajar o aluno a comunicar-se com o(s) colega(s), em atividades de grupo e pares;
- oferecer situações de comunicação que se assemelhem à vida fora da sala de aula.

Notamos que a filosofia e os princípios do material, refletidos nos *objetivos do livro*, quais são a expansão de vocabulário e de gramática dos primeiros níveis, e introdução a novas estruturas e a leitura de textos mais longos, convergem com uma abordagem de

ensino com foco na estrutura gramatical e na aquisição de vocabulário. Essa abordagem é claramente refletida na CALE (inglês) dos alunos da 4ª série¹⁹, que já apresenta elementos característicos de uma prática estruturalista.

Observamos que, em momento algum, o LP traz os objetivos específicos para cada unidade. Os editores propõem apenas *sentence patterns*, ou seja, modelos/ padrões de sentenças e uma lista de material a ser utilizado em aula, vocabulário trabalhado e dicas de como apresentar, praticar e finalizar cada uma das atividades. Com isso, concordamos com Ramos & Roselli (2008, p. 75) que dizem que “o *como* fazer ocupa lugar de destaque no material do professor” e, assim, “as aulas acabam tendo um fim em si mesmas, perdendo a perspectiva de onde se quer chegar ao fim do curso”.

No que diz respeito à *visão de linguagem* apresentada pelo material *Let's Go 4*, notamos que há uma tentativa de inserir-se na perspectiva comunicativa e entender a língua como meio de comunicação entre as pessoas na página inicial de cada unidade intitulada *Let's Talk*. No caso da unidade analisada, o LD traz crianças em sala de aula se apresentando aos colegas de turma. Há a presença de linguagem funcional, como o próprio LP (p.8) ressalta, na medida em que apresentam-se modelos de sentenças e vocabulário para que os alunos se apresentem, informem sobre sua idade e onde moram. Entretanto, para o cenário em questão, essa amostra de linguagem não parece ser tão natural quanto seria em uma turma composta por alunos que não se conhecem. Parece-nos que essa é a única oportunidade de contextualização da língua em uma provável situação de vida real.

Um aspecto interessante de ser observado é que, embora as seções do LD tenham títulos que remetem às habilidades lingüísticas – *Let's Read*, *Let's Listen*, *Let's Talk*, percebemos que o cerne das atividades prima pelo trabalho com a gramática e o vocabulário, a partir de uma perspectiva estrutural. Isso é evidenciado na seção *Let's Learn*, que apresenta figuras, sentenças isoladas sobre elas e, ainda, um quadro intitulado *Grammar Focus*. Neste caso, é apresentado o grau comparativo dos adjetivos. Outra seção que enfatiza o vocabulário é a *Let's Chant*, que apresenta uma rima. Os alunos devem ouvir a gravação em áudio, repetir e praticar. Na seção *Let's Listen*, também percebemos a ênfase

¹⁹ Trataremos sobre a CALE (inglês) dos alunos da 4ª série mais a frente neste capítulo.

na memorização de vocabulário e estrutura, embora as sentenças e questões de compreensão oral estejam relacionadas a figuras, que nos parecem bastante artificiais.

A seção *Let's Read* apresenta uma carta escrita para um *pen pal*. No LP encontramos, primeiramente, estratégias para apresentação do vocabulário novo com o uso de *realia* e figuras e ênfase na repetição dessas novas palavras. É proposto, em seguida, um trabalho com os elementos visuais contidos na página em questão, levando o aluno a inferir o contexto e prever o conteúdo do texto, o que consideramos uma prática necessária para a leitura do texto como um todo. Considerar os elementos gráficos do texto é interessante e importante, haja vista que muitas vezes os alunos se atém, apenas, aos elementos linguísticos dos textos e perdem, com isso, mensagens importantes para a compreensão dos mesmos.

Entretanto, na etapa seguinte, o LP sugere que os alunos ouçam o CD de áudio, apontem as palavras e as repitam após a gravação. Entendemos que numa situação real de uso da língua, uma carta escrita a um amigo não serve para o treino de pronúncia de palavras. Ademais, esse texto é seguido de dois exercícios de compreensão escrita, em que os alunos devem responder questões sobre o conteúdo da carta. Consideraríamos essa uma atividade importante e enriquecedora não fosse pelo fato de as respostas requisitadas aparecessem na mesma ordem em que são feitas as perguntas.

O LP (p.5) explicita que as lições da série *Let's Go* incorporam técnicas de vários métodos e abordagens bem sucedidas no ensino de inglês para crianças. Deste modo, a *visão de ensino-aprendizagem* adotada pelo material nos parece uma “colcha de retalhos” que inclui o *Método “Ritsuko Nakata’s MAT (Model, Action, Talk)”*, que se utiliza de ações e breves diálogos (drills); o *Método de Resposta Física Total (TPR)*, baseado no princípio de que a atividade física associada à linguagem proporciona aprendizagem; a *Abordagem Funcional*, que enfatiza o contexto no qual determinadas expressões são utilizadas; a *Abordagem Comunicativa*, centrada no pressuposto de que a língua deve ser gerada e utilizada para expressar sentimentos e pensamentos significativos ao aluno; o *Método Áudio-Lingual*, que focaliza os sons e a sintaxe da língua; e a *Abordagem Estruturalista*, que examina a gramática da língua. A primeira questão que nos confrontamos é a problemática de diferentes abordagens conviverem num mesmo material.

A *organização do conteúdo* do LD se dá de modo estrutural, elegendo tópicos gramaticais seqüenciados que emolduram toda a estrutura do material. As unidades são organizadas de maneira a apresentar, praticar e revisar estruturas gramaticais e tópicos de vocabulário, mesmo abordando aspectos funcionais pertinentes às estruturas apresentadas. O LD trabalha a compreensão, expressão oral, e a compreensão escrita. Entretanto, todas essas habilidades são tomadas, na maioria dos casos, como pretexto para o conteúdo gramatical e o vocabulário amplamente enfatizados ao longo da unidade.

Por outro lado, O LD não enfatiza a tradução e a integração de habilidades, bem como não contém material comunicativo (no sentido de Almeida Filho, 1994) mesmo que preconize, em sua introdução ao professor, o trabalho com princípios da Abordagem Comunicativa. O LD traz material compreensível, interessante para a faixa etária, mas é pouco relevante no sentido de atender ao contexto em que a criança se insere. Apresenta, também, material de aculturação, já que traz sempre a visão de mundo de uma criança de classe média norte-americana e diversas situações da sua cultura.

Não há, tampouco, o incentivo à integração com outras disciplinas, embora o professor tenha a possibilidade de assim fazer, se julgar conveniente. No que se refere aos tipos de atividades contidas no LD e as instruções no LP, pode-se considerar que há uma repetição ao longo das unidades de *drills* focados na forma e estrutura da língua, cuja preocupação é com a consolidação de padrões de perguntas e respostas prontas e gramaticalmente perfeitas. Os materiais não apresentam variedades dialetais, nem tampouco aceitam a variedade lingüística de falantes não-nativos da LE, enfatizando o uso do inglês-padrão norte-americano. Não oferecem exercícios contrastivos entre a L1 e a LE e sugerem, no LP, exercícios suplementares, que mais uma vez enfatizam a forma gramatical e de vocabulário.

Na análise desse livro didático, compreendemos e assinalamos que ainda se utilizam (e muito) materiais cuja ênfase é a forma gramatical, através de exercícios fixos de rotinização e reprodução fiel do conteúdo trabalhado, sem a preocupação com o desenvolvimento crítico do aluno, como preconizam os PCN – LE.

Entendemos que a LE ainda é vista, nesse LD como uma disciplina da grade curricular, cuja finalidade maior e primeira é a transmissão de conteúdos lingüísticos,

estando distante, portanto, de se efetivar como promotor do desenvolvimento integral do aluno através de ampliação dos conhecimentos de mundo. Essa visão de linguagem e de aprendizagem tem reflexo direto na cultura de aprender línguas dos alunos da 4ª série que, tendo utilizado esse LD durante os três primeiros anos de instrução formal de LE, já apresentam sinais de uma CA voltada para a valorização das palavras e da correção gramatical e de pronúncia.

b) Análise e discussão do material didático usado na 1ª e 4ª séries

O material *Kids United* utilizado com os alunos da 1ª e da 4ª séries é produzido por uma editora internacional, mas foi desenvolvido, especificamente, para alunos brasileiros. O volume 2 é usado com as crianças da 1ª série, uma vez que a editora já adequou a coleção à nova lei brasileira que amplia o EF para nove anos, sendo, portanto, o volume 1 destinado aos alunos do 1º Ano e o volume 2 aos alunos da 1ª série (ou 2º ano). Conseqüentemente, os alunos da 4ª série usam o volume 5.

Cabe ressaltar que este material é utilizado pelos alunos da 1ª a 4ª séries no ano de coleta dos dados desta pesquisa. Ele foi adotado em substituição ao *Let's Go*. Essa mudança de material didático se deve, em parte, a este estudo que detalhou as características dos dois “métodos” e fez perceber que a série *Kids United* era mais condizente com os objetivos de ensino da escola em questão.

De acordo com o LP, o curso *Kids United* é destinado a crianças a partir de seis anos. Assim, o volume 2 é voltado para alunos de sete anos e o volume 5, para alunos de 10 anos. Uma vez que o ensino da língua inglesa não é obrigatório nas séries da Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que o volume 2 é desenhado para alunos que estejam tendo um primeiro contato com a LE. A turma da 1ª série é composta por 14 alunos de sete anos de idade e a metade deles, sete alunos, já tiveram contato prévio com a LE em duas séries da Educação Infantil, pois já estudavam na mesma escola em que os dados foram coletados e a LE era parte integrante do currículo. Os outros alunos da 1ª série estão tendo contato com o idioma pela primeira vez.

Os *objetivos gerais* do material *Kids United* visam a educação global do aluno, integrando a aprendizagem da língua inglesa com a educação para a cidadania e uma reflexão metacognitiva do aprendizado. Assim, os objetivos podem ser resumidos em:

valorização da experiência da criança; consideração do trabalho corporal como um valor; manifestação das idéias e valores presentes na experiência da criança; transferência do mundo das categorias empíricas ao mundo das categorias formais; manifestação das idéias sobre a vida e o confronto interpessoal; valorização da diversidade de pessoas e culturas; prática do empenho pessoal e da solidariedade social. (LP, p.08).

De acordo com o LP 2 (p.10), os objetivos do material podem ser divididos em objetivos lingüístico-comunicativos, objetivos cognitivos e metacognitivos e objetivos sociais.

Os *objetivos lingüísticos comunicativos* do volume 2, destinado à 1ª série, envolvem identificação, reconhecimento e reprodução de sons, ritmos e letras do alfabeto na língua-alvo e a associação entre sons e palavras; compreensão de execução de instruções, procedimentos e ordens simples; uso de vocabulário relativo à escola, família, meio ambiente, números de 1 a 50, cores, partes do corpo e do rosto, animais de estimação, comidas e bebidas. Os *objetivos lingüístico-comunicativos* do volume 5, destinado à 4ª série são os mesmos propostos para a 1ª série, com exceção do vocabulário que, neste último, relaciona-se ao meio ambiente, aos números de 100 a 10.000, aos números ordinais até 10, às horas, às estações do ano, aos meses do ano, às rotinas diárias e à descrição de pessoas.

Os *objetivos cognitivos e metacognitivos* do nível 2 e do nível 5 são os mesmos e mencionam a aprendizagem de um idioma estrangeiro e habilidades globais de escutar para aprender; linguagem básica e respostas; conceitos do currículo geral; desenvolvimento da curiosidade natural da criança sobre o mundo e eventos; promoção da auto-avaliação; compreensão de outras culturas e de um idioma estrangeiro.

Os *objetivos sociais* do nível 2 e 5 estão relacionados à comunidade e à cidadania e são especificados em despertar a consciência e promover a aceitação dos alunos da sua própria cultura e da cultura do outro; incentivar o uso do idioma para a comunicação

e interação social; desenvolver a cooperação e a participação em situações de aprendizado; desenvolver o sentimento de fazer parte de um grupo e interagir nele.

A visão de ensino-aprendizagem do material Kids United está pautada, primeiramente, no desenvolvimento da habilidade oral e os editores sugerem que as habilidades de leitura e escrita devem ser introduzidas suave e gradualmente, e como suporte ao aprendizado oral. O material propõe o lúdico, o sensorial e as ações (método TPR) como metodologia ao aprendizado da língua inglesa.

A organização dos conteúdos nas unidades se baseia em um tema central que, geralmente, reflete os interesses e experiências dos alunos e tem como norte o conteúdo do currículo das primeiras séries do EF I. Os elementos lingüísticos de cada unidade são apresentados através de um contexto visual. Esses elementos são praticados através de chants e canções, que visam, primariamente a memorização do vocabulário e da estrutura apresentados, e também, exercícios escritos. O material incentiva a interação social e apresenta, através de histórias, modelos de bom comportamento social. As atividades de leitura e escrita estão estruturadas para que o aluno reconheça as palavras e as reproduza baseado em modelos pré-estabelecidos. Também encontramos atividades de leitura usadas como material adicional e destinados à revisão de estrutura e vocabulário. O material oportuniza a auto-avaliação através de atividades personalizadas.

Concluimos, com a análise do material usado na 1ª e na 4ª séries, que há uma preocupação em incentivar o aluno a fazer uma reflexão lingüística e levá-lo a aprender como aprender. Também notamos que o material insere temas interdisciplinares que discutem cidadania e promovem o desenvolvimento global do aluno. Embora consideramos esse material como menos estruturalista que o adotado anteriormente, observamos que a memorização de vocabulário e de estruturas gramaticais ainda está muito presente nas diferentes atividades propostas.

Além disso, as professoras parecem enfatizar, em sua prática de sala de aula, apenas os elementos lingüísticos. Desse modo, concluimos que, mesmo com o uso de um MD que apresenta, ainda que sucintamente, visões diferentes de linguagem e de aprendizagem daquele usado anteriormente, as professoras de inglês, baseadas em sua CE e

sem uma reflexão crítica sobre sua prática, continuam promovendo um ensino de LE baseado, na maior parte do tempo, na aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais.

3.1.2 Os documentos oficiais da escola: A Proposta Pedagógica, o Plano Escolar e o Regimento Escolar

Entendemos ser importante a consideração dos documentos oficiais da instituição de ensino que investigamos no sentido de entender os objetivos, a filosofia, as regras e as normas, bem como, a clientela da escola – elementos fundamentais para caracterizarmos a cultura da escola e entender até que ponto essa cultura influencia na formação da cultura de aprender LE dos alunos do Ensino Fundamental I.

O ensino ministrado na escola, cenário deste estudo, destina-se à formação integral do educando, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. O artigo 5 do Regimento Escolar estabelece como objetivos da escola:

I - proporcionar a seus alunos uma educação para que sejam agentes de sua história, com uma visão crítica e transformadora da realidade pelo exercício pleno da cidadania;

II - oferecer experiências de iniciação nas áreas humanísticas, científicas e práticas, desenvolvendo aptidões, preparando para o trabalho e, ao mesmo tempo, despertando a cidadania consciente;

III - reconhecer e desenvolver o trabalho, tendo como pedra angular os princípios cooperativistas, buscando preservar a liberdade essencial ao desenvolvimento humano;

IV - proporcionar ambiente favorável aos professores e funcionários, bem como para a realização e desenvolvimento dos trabalhos técnicos da educação, professores e funcionários;

V - oferecer oportunidades de estágios aos alunos dos cursos de Licenciatura e de cursos Técnicos nas áreas afins;

VI - oferecer oportunidades de monitoria aos alunos de graduação do ensino superior.

(Regimento Escolar, 2007-2008, p.09)

De acordo com a Proposta Pedagógica, o Ensino Fundamental deve estar comprometido com a democracia e a cidadania. Assim, os objetivos gerais para o Ensino Fundamental são:

II - Ensino Fundamental, com duração mínima de 9 anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(Regimento Escolar, 2007-2008, p.10)

De acordo com a Proposta Pedagógica da escola, o currículo valorizará estudos do meio, eventos cívicos e comemorativos, viagens de integração e socialização, visitas a exposições, mostras culturais e eventos. Nesse sentido, cabe às aulas de LE abordar, principalmente, os eventos comemorativos que contrastam a cultura estrangeira com a nossa, como a comemoração do Halloween, por exemplo.

O Plano Escolar aponta que a clientela é constituída basicamente por alunos de classe média e, na maioria das vezes, essas famílias são bem estruturadas, o que se reflete em um ambiente escolar harmonioso, em que se observa senso de responsabilidade e respeito mútuo.

Um problema identificado no Plano Escolar está relacionado a hábitos de estudo. A metodologia adotada pela escola requer que o aluno passe a estudar no período diverso em casa, hábito esse, não instaurado. Para solucionar esse problema, a escola disponibiliza aulas de apoio e plantões de dúvidas. Cabe ressaltar que esses procedimentos não são adotados para a disciplina LE (inglês), devido a um mito velado de que o aluno, na maioria das vezes, tem acesso a aulas em escolas particulares de idiomas. Essa consideração é errônea, principalmente no que se refere aos alunos do EF I, haja vista que esta pesquisa comprova que apenas 1 entre 14 alunos da 1ª série e apenas 3 entre os 11 alunos da 4ª série têm acesso a escola de idiomas.

Baseado nisso, acreditamos que é papel da escola oferecer aulas de apoio de LE (inglês) para os alunos, assim como acontece em relação às demais disciplinas do currículo. Considerando essa premissa, fica evidente que a escola, ao assumir que os alunos têm acesso à LE em institutos de idiomas, se exime da responsabilidade em relação a esse ensino. Assim, entendemos que há uma contradição na postura adotada pela escola – investe-se em material didático de editora internacional e, muitas vezes, mais caros (uma vez que acredita-se que esses são melhores que os nacionais) e dividem-se as turmas com mais de 15 alunos para as aulas de LE (por acreditarem que, em turmas pequenas, o ensino é mais eficiente); entretanto, não é garantida aos alunos de línguas a oportunidade de atenção individualizada às suas dúvidas.

3.1.3 A família dos alunos

Os pais desses alunos são, em sua maioria, empresários de pequenas indústrias, professores, comerciantes, funcionários públicos, bancários, etc. Deste modo, acreditamos que as famílias têm condição sócio-econômica-cultural satisfatória, sendo, portanto, capazes de garantir aos seus filhos o acesso a educação global de qualidade, o que pode influenciar a sua cultura de aprender.

Entretanto, no que se refere ao estudo de LE, uma pequena minoria dos alunos e seus pais e irmãos estudam em uma escola de idiomas, o que pode indicar que essas famílias, de modo geral, parecem acreditar que a escola supre as necessidades do filho em relação à aprendizagem da LE ou, então, simplesmente não consideram o estudo da LE como algo fundamental e indispensável a sua formação.

Através dos dados obtidos via análise dos documentos oficiais da escola, notamos que o grande problema detectado entre os alunos é a falta de hábito de estudos de modo geral e para todas as disciplinas, o que nos leva a acreditar que as famílias não incentivam ou cobram o estudo sistemático em casa. O fato de a escola tomar a providência de oferecer aulas extras corrobora a idéia de que os pais estão, cada vez mais, eximindo-se da responsabilidade de cobrar o estudo de seu filho, transferindo tal tarefa para a escola.

Esse comportamento dos pais reflete diretamente na construção da CALE (inglês) das crianças, que, não apresentam uma rotina de estudo diária em casa e, muitas

vezes, passam a vir para as aulas sem material, sem tarefa feita e sem estudar para as avaliações formais.

3.1.4 As professoras

Acreditando que cultura de ensinar das professoras contribui para construção da cultura de aprender língua estrangeira dos seus alunos, esta sub-seção dedica-se a discutir alguns aspectos dessa CE observados nas aulas da 1^a e da 4^a série. Entretanto, limitamos a considerar, neste estudo, apenas a CE de P1 e P2, professoras de inglês da 1^a e da 4^a série, respectivamente.

P1 é professora da 1^a série e concluiu seu curso de Graduação de Letras à Distância em 2008, momento em que já atuava como professora de LE na escola cenário deste estudo. P1 acredita que a aula com crianças deve ser muito alegre e divertida e seus alunos devem gostar da língua da mesma forma que ela gosta. P1 gosta do material didático utilizado e, na sua opinião, sua aula não é enfadonha. Em sua prática, percebemos que, na tentativa de ser “boazinha” e agradável com os alunos (e talvez pelo fato de estar recebendo uma pesquisadora em sua aula), P1 apresenta-se leniente em relação a alguns comportamentos dos seus alunos, como, por exemplo, o fato de não importar-se com a correria, brincadeiras e conversas das crianças durante as explicações e atividades. Também, entendemos que a CE dessa professora parece ser formada no sentido de que as aulas de LEC devem ser apenas voltadas para o lúdico e, desta maneira, não considera obrigatórias algumas rotinas escolares, como por exemplo, a correção sistemática de atividades. Assim dizemos, devido o episódio em que P1 simplesmente não corrigiu a tarefa de casa de nenhum aluno haja vista que alguns deles não a fizeram.

P2 é a professora da turma da 4^a série e tem pouca experiência no ensino de LE, uma vez que concluiu seu curso de Graduação em Letras no ano anterior que iniciou suas atividades nessa escola. P2 acredita que o ensino de línguas deve iniciar cedo e as aulas devem ser baseadas em prática da língua através de conteúdos lingüísticos e o material deve ser valorizado. Assim como acontece com P1, percebemos a crença de que o ensino de LEC deve se resumir ao ensino de vocabulário e que a LM deve ser usada em aula para facilitar a interação com os alunos. Embora os alunos e as próprias professoras acreditem

que usam a LE, nota-se que a língua-alvo é usada, em aula, apenas em algumas expressões de comandos e leitura de enunciados ou de palavras isoladas.

Interessante observar que substituir o MD antigo por considerá-lo em desacordo com a CE das professoras de inglês e/ou com os objetivos da escola não levou a uma mudança na abordagem de ensino dessas professoras. O que pode ser considerado perante essa questão é que a CE está pautada em uma prática estruturalista que prima pelo emprego correto de formas gramaticais e de pronúncia e, acima de tudo, a memorização de vocabulário isolado.

3.2 A análise e a discussão da CALE (inglês) dos alunos da 1^a e da 4^a séries do EF

Esta seção tem como objetivo fazer conhecer a CALE (inglês) dos alunos da 1^a e da 4^a séries do Ensino Fundamental da escola cenário deste estudo. Para tanto, fazemos a análise e a discussão dos elementos que constituem essa cultura de aprender língua estrangeira – as maneiras de pensar (3.2.1) e de agir (3.2.2) desses alunos e aproveitamos a oportunidade para comparar e contrastar uma CALE com a outra ao identificarmos e discutirmos os fatores que influenciam a construção dessa cultura de aprender.

3.2.1 Análise e discussão das maneiras de pensar dos alunos da 1^a e da 4^a séries do EF

Os dados obtidos através do Questionário II estão agrupados em tópicos (a,b,c,d,e abaixo) para melhor estruturação desta sub-seção. Ao longo da análise e discussão, será feita a triangulação desses dados com os elementos gráficos dos desenhos e os depoimentos dos alunos nas entrevistas.

a) O interesse dos alunos em relação à LE

A grande maioria dos alunos da 1^a série do EF acredita que estudar inglês é *legal*, que sente *alegria* ao estudar a língua e que ficaria *triste*, *assustado* e até *choraria* se chegasse à escola e descobrisse que não mais teria aulas de inglês. Muitos alunos declararam que estudar inglês é *legal* porque é uma língua diferente, e as palavras são *fáceis*, *legais* e *divertidas*. Leffa (1991, p.61), em seu estudo com crianças que ingressaram na 5^a série e que não tinham contato prévio com a língua inglesa observou comportamento

semelhante. Em contrapartida, em nossos dados, um aluno disse que inglês é *mais ou menos legal* porque as palavras são *estranhas*, o que vai de encontro aos resultados de Lima (2006) que afirma que a motivação inicial para os alunos de 5ª série para aprender inglês é o fato de ser uma língua desconhecida, que aguça a curiosidade.

Os alunos da 4ª série do EF declaram que estudar inglês é *(muito) legal*, que sentem *alegria* ao estudar a língua e que ficariam *tristes, mal* ou *irritados* se chegassem à escola e descobrissem que não mais teriam aulas de inglês. Para todos os alunos que responderam ao Questionário II, aprender inglês é *importante* ou *muito importante*. Esses alunos justificam-se dizendo que o inglês é *fácil e legal, que a aula é interessante e sempre há uma surpresa*.

Os desenhos da maior parte dos alunos da 1ª série reforçam a idéia de que a língua inglesa está relacionada a algo positivo e agradável. Em geral, os desenhos são bastante coloridos e alegres, com cores fortes e a figura de um coração está presente em mais de um desenho, o que converge com os resultados obtidos por Rocha (2006) em que os desenhos dos alunos de 1ª a 4ª séries estavam facilmente vinculados ao sentimento de carinho. As palavras *interessante* e *legal* também são recorrentes, tanto no questionário quanto nos desenhos dos alunos, como mostram as figuras abaixo.



FIGURA 6 – Desenho de A3



FIGURA 7 – Desenho de A9



FIGURA 8 – Desenho de A4



FIGURA 9 – Desenho de A2

Em entrevista, A2 justificou o seu desenho explicando,

PP: Me diz// porque você desenhou corações?

A2: Ah/ é que o inglês é legal!

PP: Mas porque o coraçãozinho?

A2: É que eu gosto de inglês.

PP: E essas palavras aqui?/ o que são essas palavras?

A2: É que eu já aprendi *cat*, *dog*, um monte de coisa// em inglês.

O desenho dos alunos da 4^a série também reforça a idéia de que a língua inglesa, para eles, está relacionada a algo bom, prazeroso e positivo. A figura de uma caretinha bastante colorida e feliz, entre os dizeres: *Adoro aula de inglês. Muito legal, interessante e fácil* expressa o sentimento da criança em relação às aulas ao trazer elementos que se remetem às idéias de *alegria, legal, interessante, fácil*.



Figura 10 – Desenho de AA5

Esses dados observados nos desenhos, nos questionários e nas entrevistas dos alunos de 1^a e 4^a séries, parecem convergir com os obtidos por Rocha (2006) que salienta que a crença acima é descrita, pelos alunos, em forma de figuras coloridas e facilmente vinculadas ao sentimento de carinho. Entendemos que há, como pontua Barcelos (1995, p.79), uma expectativa muito alta em relação ao aprendizado da língua inglesa por parte desses alunos. Essa expectativa alta e positiva, bem como a afetividade e as necessidades emocionais dessas crianças (Moon, 2000; Brown, 2001; Brewster, Ellis & Girard, 2002)

devem ser consideradas pelos professores no sentido de colaborar para a construção de uma cultura de aprender que auxilie o aluno a aprender a LE efetivamente.

Podemos perceber que, a exemplo do que acontece com os alunos da 1ª série, os alunos da 4ª série acreditam que o inglês é interessante e legal, mas, em aula, o interesse e a atenção dessas crianças não se mantêm constantes, variando de atividade para atividade e de aluno para aluno. Entendemos que o foco de atenção e interesse imediatos (Brown, 2001) realmente é uma característica marcante na criança aprendiz de línguas e, embora tenhamos percebido que à medida que a criança cresce aumenta também a capacidade de concentração em uma atividade, é necessário que o professor use de uma metodologia dinâmica em aula a fim de que esse aluno se mantenha interessado durante todo o período.

Os dados também demonstram que o interesse dos alunos do EF I pelo aprendizado da língua está relacionado à importância que se dá ao seu uso, principalmente no que diz respeito a conhecer outros povos e países, já que muitos alunos declararam que aprender inglês é importante para *conhecer e conversar com pessoas de outros países, viajar de navio e para o exterior*.

Observamos que tanto os alunos da 1ª série quanto os da 4ª série, parecem acreditar que aprender a LE os ajudará em viagens e para falar com outras pessoas. Todavia, há de se notar que as crianças mais jovens têm esse outro como uma pessoa mais próxima sua, como um colega ou primo, enquanto as crianças mais velhas o admitem como o falante nativo. Podemos entender que há, entre as crianças mais velhas, uma crescente consciência do outro e do ponto de vista do outro, bem como do mundo que nos cerca (Pinter, 2006), característica essa não bem definida entre os mais novos.

Nesse sentido, as viagens dos mais novos são, necessariamente, para os Estados Unidos e para Disney. Esses dados parecem condizer com o que Scott & Ytreberg (1999) e Pinter (2006) relatam, ou seja, as crianças na faixa etária de sete anos são centradas em si mesmas e têm conhecimento de mundo limitado. Rocha (2006) também mostra que a maior parte dos alunos de 1ª a 4ª séries, principalmente na escola particular cenário de sua pesquisa, querem aprender inglês para falar com outras pessoas e para viajar. Leffa (op.cit) aponta que o objetivo de se estudar a LE pelos alunos iniciantes está na oportunidade de

viajar. Mas o autor revela que a possibilidade de se tornar um professor de inglês é o mais citado por seus alunos.

Também, Lima (2006, p.154) encontrou esses mesmos motivos para a aprendizagem de LE em sua pesquisa com alunos de 5ª série, que lhe revelaram, entre outras, a crença de que aprender inglês é importante para viagens. Rocha (2006) também evidencia que a maior parte dos alunos de 1ª a 4ª séries, principalmente na escola particular, expressa que querem aprender inglês para falar com outras pessoas e para viajar. Esse mito (Viana, 1993) de que o inglês está relacionado com a possibilidade de viagens vai ao encontro do que dizem Brewster, Ellis & Girard (2002), ao declararem que a criança nessa idade tem “forte desejo de se comunicar com pessoas de outros países”.

Muitas das respostas dos alunos da 4ª série dadas ao Questionário II voltam-se para a importância do inglês relacionado ao uso da língua *na universidade e no trabalho*, evidenciando a idéia de que o sucesso do futuro escolar e profissional estão condicionados ao aprender uma LE, uma vez que alguns alunos responderam que a língua é importante para a *faculdade* e que *as firmas só contratam se souber inglês*, demonstrando interesse por questões da vida real (Pinter, 2006). Garcia (1999) também demonstra que os alunos e as mães entrevistados acreditam que a LE ocasiona algumas vantagens sociais, como maiores chances de emprego. Rocha (2006) mostra que a relação entre a LE e a empregabilidade é mais acentuada nas crenças dos alunos da escola pública do que na escola particular, talvez por fazer parte da realidade social daqueles. Entre os alunos da 4ª série existe ainda a crença de que a língua inglesa ocasionará vantagens sociais como melhores oportunidades de emprego e acesso à universidade, percepção essa não observada entre os menores.

Também aparece nos dados dos alunos da 1ª série o interesse em aprender inglês para *ler o computador* e para poder *participar de competições (esportivas)*. Percebemos, portanto, que a afetividade desempenha papel importante nesse processo, como salienta Brown (2001) e o interesse desses alunos de 1ª série em aprender inglês está relacionado a objetivos instrumentais.

Dentro dessa perspectiva, é significativo observarmos que o interesse e a importância dispensados ao aprendizado da LE estão relacionados a objetivos e motivações instrumentais ou extrínsecas (Dörnyei, 1990) já que o interesse é externo à língua. Isto é

evidenciado nas entrevistas dos alunos, que acreditam que a aprendizagem do inglês garante sucesso na educação e no trabalho. Lima (2006) conclui que os alunos acreditam que vão precisar da LE no futuro e, desse modo, investem esforço e tempo em seu estudo, a fim de atingirem esse objetivo.

Neste estudo, muitas vezes a palavra *futuro* é citada pelos alunos como se a língua inglesa estivesse muito distante deles, embora já demonstrem interesse por questões da vida real (Pinter, 2006). Os excertos abaixo ilustram essa constatação,

AA11: Eu tenho que saber inglês para viajar e ajudar a família, se alguém não souber. (...) é que o esporte que eu faço / o tênis dá faculdade grátis lá nos Estados Unidos // O Bruno já fez.

AA8: Eu preciso saber inglês para poder viajar. Eu sempre quis ir para Hollywood e para Nova Iorque. Então eu tenho que saber falar inglês, né.

AA7: [aprender inglês é] muito legal porque eh // você vai aprendendo várias coisas em inglês / por exemplo, se eu for viajar para um lugar / e tiver outras línguas / eu já vou saber quais as línguas que eu já sei falar, né.

Em relação ao uso da LE pelos alunos da 4^a série, observamos que ele está, na maioria das vezes, relacionado às atividades escolares, uma vez que as crianças disseram que usam o inglês na *escola de idioma* ou em *casa - para fazer tarefa ou para contar à mãe o que aprendeu*. Alguns mencionaram que usam a LE *na internet e para ouvir músicas*. Embora o uso da LE seja, em parte, restrito às tarefas de casa e comentários sobre a aula, o fato de alguns alunos declararem que a usam para *navegar na internet e ouvir músicas* demonstra que eles vinculam o aprendizado da língua com o uso em situações de vida real. Esses dados permitem que entendamos que esses alunos têm outros meios de acesso à LE além da aula de LE promovida na escola.

Os alunos da 1^a série, em contrapartida, dificilmente relacionam a língua que aprendem em aula com a possibilidade de seu uso autêntico em situações de vida real, uma vez que a maioria dos alunos não soube dizer se usa ou não a LE fora da sala de aula; os poucos que responderam afirmativamente declararam usar a língua inglesa em casa, o que podemos concluir que se referem à língua usada no momento em que estão estudando ou

fazendo tarefa, isso porque sabemos que os pais não se comunicam no idioma em ambiente familiar. A partir desses dados, podemos deduzir que esses alunos não relacionam o aprendizado da LE em contexto formal de sala de aula e o uso em situações de vida real, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Leffa (1991) que concluiu que as crianças vêem o inglês como algo muito distante delas e o uso autêntico da língua é reservado àqueles que têm a oportunidade de viajar.

Assim, percebemos que a CALE (inglês) dos alunos da 1^a e da 4^a séries, no que se refere ao interesse em aprender a língua, é caracterizada pela opinião de que o inglês é interessante e legal e a expectativa em relação à aprendizagem é, portanto, alta e positiva. Ainda, há a crença entre os alunos mais velhos de que a língua inglesa ocasionará chances de viagens e de conversar com pessoas estrangeiras, além de vantagens sociais, acesso à universidade e maiores chances de emprego. Os alunos mais novos parecem relacionar a LE somente à oportunidade de viajar e falar com pessoas.

Os alunos mais velhos têm a idéia de que usam a LE em situações extra-classe, como, por exemplo, para entender a letra de uma música ou navegar na internet, embora, com algumas exceções, a maioria desses alunos a usem na escola de idiomas ou em casa para atividades relacionadas à aula de inglês.

Os alunos da 1^a série não são capazes de relacionar o idioma que estão aprendendo na escola com a possibilidade de uso autêntico dessa língua em atividades cotidianas. Os dados também demonstram que o interesse pelo aprendizado da língua está relacionado a viagens e ao desejo de comunicar-se com outras pessoas.

É interessante observar que essas outras pessoas não são necessariamente pessoas estrangeiras, mas também aparece nos dados o interesse em aprender inglês para *ler o computador* e para poder *participar de competições (esportivas)*. Percebemos, portanto, que a afetividade desempenha papel importante nesse processo, como salienta Brown (2001) e o interesse desses alunos de 1^a série em aprender inglês está relacionado a objetivos instrumentais.

b) O grau de dificuldade encontrado pelo aluno em relação à LE

Os dados provenientes das respostas ao Questionário II, entrevistas e desenhos nos revelaram que a maioria dos alunos da 1^a série (11 alunos) acredita que aprender inglês

é *fácil*, porque *as palavras são fáceis*. Esse dizer revela a crença de que aprender a língua inglesa se resume a aprender novas palavras (Leffa, 1991) e também que a LE é fácil, como pontuam Lima (2006), Viana (1993) e Silva (2005). Essa crença dos alunos parece ter sido construída pela própria abordagem do professor, que ensina palavras isoladas. Apesar de estarem em uma série inicial, a cultura de ensinar do professor já está tendo seus efeitos na cultura de aprender dos alunos.

Assim como os mais jovens, a maioria dos alunos da 4ª série respondeu que aprender inglês é *muito fácil* ou *fácil*. Os dados parecem indicar que a facilidade em relação ao idioma é encarada como algo positivo pelos alunos, que acreditam que muitas vezes essa facilidade está relacionada à figura da professora que *explica bem*, o que converge com os dados obtidos por Garcia (1999, p.97) que revelam que os alunos de 6ª série têm a percepção de que prestar atenção ao que a professora diz em aula favorece a aprendizagem de LE.

Ao contrário da maioria dos colegas, A12 diz que aprender inglês é fácil porque *ele presta atenção*. Essa crença também aparece nos dados de Garcia (1999) os quais indicam que os alunos do Ensino Fundamental II relacionam o prestar atenção ao que a professora diz em aula como a garantia de sucesso na aprendizagem. Nesse sentido, Coelho (2005), Santos (2005) e Leffa (1991) salientam que, em seus estudos, os alunos demonstram acreditar que para aprender inglês é preciso esforço próprio, força de vontade e estudo.

Três alunos declararam que aprender inglês é *difícil* porque *as palavras são estranhas e é complicado*. Embora essa questão de dificuldade das línguas não seja reconhecida pelos lingüistas, percebemos que é recorrente no dizer de alunos e professores a menção do fácil e difícil. Entendemos, portanto, que não tratam da língua em si, mas da LE enquanto disciplina escolar.

Em entrevista, alguns alunos foram questionados a respeito da avaliação e das estratégias que utilizam para estudar a língua inglesa. A12 revelou,

A12: (...) às vezes são fáceis// porque eu estudo.

PP: E você sempre estuda?

A12: É// as vezes é meio difícil//

PP: Por quê?// você não estuda?
A12: Estudo// é que / algumas palavras / algumas / complicam//
PP: E aí?
A12: Aí, eu esqueço como escreve e lê.

Em entrevista, A14 revela,

PP: E você gosta de fazer avaliação?
A14: Uhm// gosto.
PP: Gosta, por que?
A14: Eu gosto de fazer prova de matemática.
PP: E de inglês, não?
A14: Uhm// é// também.
PP: Por que?
A14: Porque é fácil.

A2: Eu peguei uma folha// aí/ eu escrevi um monte// para saber como escreve//
PP: E você sempre faz assim?
A2: É. / mas eu prefiro ficar lendo até guardar.

Em entrevista, um aluno da 4^a série fez o seguinte comentário sobre a avaliação e depois ampliou para as aulas como um todo:

AA8: [a avaliação] é mais fácil que as outras matérias. Eu não estudo e tiro nota boa porque nas aulas ela [a professora] explica bastante quando a gente tem dúvida. Aí, não precisa estudar. Só de vez em quando, quando tem mais dificuldade. A maioria das minhas notas é 7 ou 8. [cabe salientar que, de acordo com os critérios de avaliação, a nota máxima da avaliação formal é 8,0]

Também foi revelado nas respostas e justificativas do Questionário II que os alunos da 4^a série do EF I comparam a LE com a língua portuguesa, no que se refere à complexidade, facilidade ou dificuldade de escrever e falar. Esses dados se repetem em excertos das entrevistas,

AA11: (...) é mais ou menos difícil // a gente ouve o ditado do rádio e tem que escrever / mas comparando com as outras [as demais disciplinas] é mais fácil.

Isso pode ser reflexo de como a disciplina é tratada na escola e abordada pela professora e pelo material didático, resumindo a LE ao trabalho com palavras isoladas.

Assim, os alunos passam a acreditar que a língua estrangeira é mais fácil do que seu próprio idioma, e que aprender inglês é mais fácil que aprender a língua portuguesa.

Deparamo-nos com muitos professores de inglês dizendo aos alunos que a língua inglesa é bem mais fácil que o português porque não há acentuação ou conjugação de verbos. Essa crença, que é parte da cultura de ensinar do professor, é muitas vezes transmitida ao aluno, criando a falsa idéia de facilidade da língua.

Entretanto, essa aparente facilidade é questionada quando analisamos os dados obtidos nas entrevistas. A palavra “difícil” ocorre com certa frequência, o que nos parece indicar que a facilidade em relação à aprendizagem da língua inglesa encontrada nos dados do questionário fica fragilizada.

AA9: Aprender inglês é difícil // eu nunca estudei inglês [em uma escola de idiomas] e/ eh // porque as palavras são meio complicadas. // pra mim é meio difícil [a aula] // eh / assim / as palavras são mais difícil de falar, de escrever // a palavra tá certa, mas a gente só errou uma ou duas letrinhas... e aí, tá errado//

Nota-se, portanto, um conflito entre o fácil e o difícil em relação à nova língua na concepção dos alunos da 4^a série. Essa dicotomia tem relação com a maneira com que a disciplina LE e a própria língua são tratadas pela professora, pelo material didático e pela escola. No geral, os alunos acreditam que a LE tem várias palavras complicadas mas, se comparada à língua portuguesa e às demais disciplinas, as aulas e as avaliações de inglês são fáceis.

Ainda, há a crença de que a dificuldade ou a facilidade em relação ao aprendizado é de responsabilidade do professor (que deve explicar bem a matéria) e da escola de idiomas, muito valorizada como detentora do saber absoluto e garantia de aprendizado da LE sem esforço. Essa é a maior diferença encontrada entre os alunos da 1^a série e os alunos da 4^a série. Entre os primeiros, não há, em nenhum momento a verbalização da crença de que a escola de idiomas é o lugar ideal para que a aprendizagem da LE ocorra, o que é claramente identificado entre os alunos maiores.

Acreditamos que a mídia, a propaganda intensiva e a influência dos professores, da escola e dos colegas contribuem para a formação da CALE (inglês) desses alunos,

voltada para a crença de o inglês ministrado na escola regular é diferente do ensinado na escola de idiomas e, portanto, se uma pessoa quiser realmente aprender a língua, deve buscar complementar seus estudos. O fato de os alunos menores não apresentarem a mesma crença dos maiores pode se dever ao fato de não haver no grupo muitos alunos que estudam a LE em escola de idiomas.

Assim, acreditamos que uma grande contribuição de se conhecer a cultura de aprender dessas crianças é a chance de intervir e mudar essa CALE (inglês) que ainda está em formação, mostrar a esse aluno que a concepção de que estudar em uma escola de idiomas está relacionada ao sucesso nas aulas de LE na escola regular e que sanará, por fim, todos os problemas e dificuldades é errônea se ele não assumir o papel de co-responsável pela sua aprendizagem.

Concluimos esta sub-seção observando que a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) é caracterizada por um conflito entre o fácil e o difícil em relação ao idioma. Entretanto, sabemos que, sob o ponto de vista lingüístico, não existe essa noção de fácil e de difícil quando se trata de línguas. Assim, essa facilidade ou dificuldade está relacionada à visão da língua como uma disciplina, e o que é feito e cobrado em sala de aula.

c) As aulas de LE, as habilidades e as atividades mais apreciadas ou menos apreciadas pelos alunos

Todos os alunos da 1ª série acreditam que o mais importante a se aprender na nova língua que estão estudando é *falar*, e afirmam que precisariam usar o inglês para *falar com o amigo e com o primo que também estuda inglês e com pessoas que falam a LE*. A maioria dos alunos da 4ª série disse que *falar inglês é mais importante para eles e as justificativas dadas ao Questionário II, mais uma vez, voltam-se para o falar com outras pessoas, conversar com estrangeiros*. Encontramos, também, a preocupação em aprender a língua para *falar o certo*. Podemos entender que esses alunos estão se referindo à gramática e pronúncia das palavras. Nesse sentido, Garcia (1999, p.106), ao entrevistar alunos e suas mães para caracterizar a cultura de aprender dos alunos do EF II, observou a crença de que

a LE tem que ser ensinada para efeito de comunicação e entendimento entre as pessoas e o papel da escola é o de ensinar a falar “com a pronúncia correta”.

Essa concepção de que se deve falar corretamente e de que o erro deve ser evitado, vem da visão de linguagem subjacente às Abordagens Gramaticalistas. Isso implicaria dizer que a CALE (inglês) desses alunos de EF I já está sendo construída priorizando a correção gramatical e a formação de hábitos corretos na aprendizagem da língua inglesa.

Lima (2006) também aponta que os alunos iniciantes do EFII têm o falar como expectativa de aprendizagem da LE, e Rocha (2006) também assevera que os aprendizes das 1ª e 2ª séries do EF I que observou preferem falar. Observamos, ainda, que tanto os alunos da 1ª quanto os alunos da 4ª série entendem que *falam a LE* em aula, embora uns considerem que *falam bastante* e outros que *falam pouco*.

Ao contrário, Coelho (2005) observou que o ato de falar envolve o outro (o interlocutor e os demais ouvintes) e o sentimento de vergonha e medo do erro faz com que os alunos de 5ª série prefiram escrever, justamente por ser um ato solitário. Nesse sentido, concordamos com Rocha (op.cit.), que propõe que a oralidade seja um instrumento para o desenvolvimento do letramento na língua-alvo e acrescentamos que essa pode ser a oportunidade para que o aluno desenvolva estratégias para lidar com a ansiedade e o medo de errar.

Os dados parecem indicar que está se formando a crença de que a aprendizagem deve estar voltada para o *falar* a língua, e essa língua é entendida como um conjunto de palavras (Leffa, 1991). Também, esses alunos parecem ter a opinião de que cantar as músicas do livro e brincar promovem a aprendizagem, embora os desenhos contradigam essas crenças verbalizadas e revelem a importância dada ao escrever e prestar atenção ao professor para que possam aprender a LE, que são tarefas mais pedagógicas.

Entretanto, observamos que, em aula, esses alunos falam muito mais português que inglês²⁰. A figura de duas pessoas conversando em inglês representada no desenho de um aluno, representa a expectativa da criança de se comunicar na LE, de realizar atividades na LE que sejam significativas e que tenham sentido. Entretanto, percebemos que, em aula,

²⁰ Discutiremos as práticas e comportamento dos alunos em aula mais adiante, na seção 3.2.2 deste capítulo.

o insumo oferecido pela professora se resume às expressões de comandos e cumprimentos e a algumas palavras do inglês isoladas no meio da aula ministrada em português. Ousamos pontuar que esses alunos acreditam que, pelo fato de serem capazes de cumprimentar o outro na LE e listar palavras isoladas, já sabem e falam bastante o inglês.

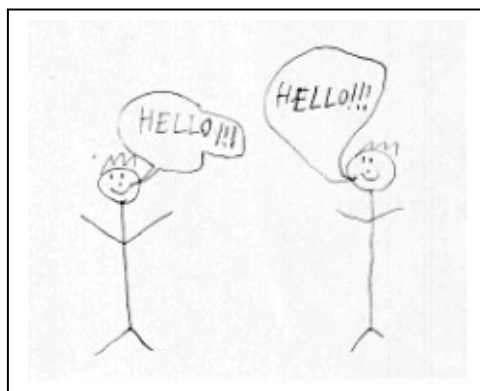


Figura 11 – Desenho de AA11

A opção *ler* como a segunda habilidade mais importante no aprendizado da LE também ocorreu com certa frequência nos dados do Questionário II dos alunos da 4ª série e eles a justificaram dizendo que, a partir da leitura, pode-se aprender as outras três habilidades. Garcia (op.cit.) mostra, em seus estudos que, na opinião de alunos e suas mães, destaca-se a leitura (de textos, da matéria) silenciosa e em voz alta como meio mais adequado para se ter pronúncia e escrita corretas em inglês.

Neste estudo, também observamos que a leitura é usada, muitas vezes, para se treinar pronúncia, embora os alunos (e diríamos, muitas vezes, tampouco o professor) tenham consciência disso. Em sua pesquisa com alunos formandos de Letras, Barcelos (1995) também observou que a leitura em voz alta e a leitura para treinar pronúncia também são citadas como atividades preferidas nas escolas públicas, particulares e institutos de idioma. Esses dados parecem nos revelar, portanto, que o uso da leitura para fins de treino de pronúncia é uma prática comum nos diversos contextos de ensino-aprendizagem de LE no Brasil, o que nos alerta para o fato de que, provavelmente a leitura com compreensão e para a construção de sentidos não esteja sendo enfatizada nas salas de aula de LE.

As habilidades de *compreensão escrita e produção escrita* ocorreram com menor frequência nos questionários, o que nos parece contraditório, já que grande parte dos alunos declarou, em diferentes momentos, nesse mesmo instrumento e em entrevista que o que mais gostariam de aprender a fazer em inglês é *escrever uma carta* ou saber *ouvir música e assistir filmes sem legenda e poder entender*.

Ler e escrever foram as habilidades menos citadas como importantes pelos alunos da 1ª série. Apenas um aluno mencionou gostar de aprender a compreender oralmente; outro disse que gostaria de aprender a ler.

Os alunos da 1ª série mencionam gostar de aprender os *nomes em inglês*. Esses “nomes” são itens de vocabulário, uma vez que, quando questionados sobre algo que já aprenderam em aula, os alunos tendem a listar itens relacionados a vocabulário, como por exemplo, *dog, car, ball, os alimentos*. Rocha (2005) observa que uma crença verbalizada pelas crianças do EFI é que é bom aprender (sobre) as coisas que as cercam e que fazem parte da vida delas, dentre elas, os animais, a família, a escola. Leffa (1991) assevera que os alunos iniciantes no aprendizado da LE vêem a língua como um conjunto de palavras e que a aprendizagem se resume, portanto, a aprender palavras novas, memorizar listas de palavras e usar o dicionário.

Uma aluna, entretanto, disse que gostaria de saber falar “*Papai e mamãe, eu amo vocês do fundo do meu coração*”. Entendemos que ela não quer aprender palavras tão somente, mas ser capaz de construir sentidos na LE.

Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer nas aulas de LE, a grande maioria dos alunos respondeu que gosta de cantar e brincar. Quando perguntados sobre o que já aprenderam em inglês, muitos deles voltam a citar que aprenderam a *cantar e falar* na língua-alvo.

Em entrevista, A9 disse,

A9: eu mais gosto é / é ouvir música / e cantar.

PP: Mas você acha que assim você aprende mais?

A9: É. Porque assim / você ouve e canta junto.// Aí você aprende como cantar e falar as palavras.

Em seus dados, Rocha (op.cit.) observou que 90% dos alunos de EFI da escola particular em que realizou sua pesquisa acreditam que *falar e brincar* são as atividades

mais interessantes. De acordo com Scott & Ytreberg, 1999, as crianças de sete anos aprendem melhor se estão brincando e se divertindo. Pinter (2006) observa que elas gostam de fantasia, imaginação e movimento.

Barcelos (1995), em seu trabalho com formandos de Letras, também observou que a atividade preferida entre os alunos adultos é *ouvir e cantar música*, embora aponte que o propósito maior desses alunos em usar a música em aula de LE é a oportunidade de descontração e relaxamento que a música oferece. Assim, os alunos desconhecem estratégias adequadas e sistematizadas para usar a música como meio de aprendizagem efetiva da LE.

As atividades de aula favoritas dos alunos de 4^a série são *assistir vídeos e filmes, ouvir e cantar músicas e brincar ou jogar*, como apontam os dados obtidos através das respostas do questionário e da entrevista. Rocha (2006) também concluiu em seu estudo que as atividades lúdicas são as preferidas pelos alunos do Ensino Fundamental I, fato este que faz parte da natureza da criança como aprendiz de línguas, pois segundo Moon (2000), a criança aprende língua através da ação e prima pelo sentido. Brewster, Ellis e Girard (2002) concordam que a criança necessita engajar-se em atividades físicas para que a aprendizagem ocorra.

Através da observação das aulas e das notas de campo, pudemos confirmar esse comportamento dos alunos que, em diferentes aulas, demonstram a preferência pelo lúdico. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre esse lúdico é usado em aula com o intuito de promover aprendizagem do idioma. Notamos que, em alguns momentos, a música, o jogo e principalmente, o vídeo são usados como um fim em si mesmos.

Um dos desenhos apresentados foi um aparelho de som sobre a mesa do professor, e desse aparelho saía um balão dizendo “*Sing a Song*”.

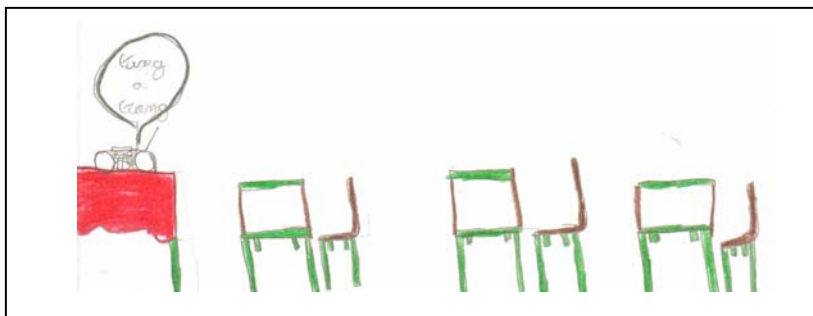


Figura 12 – Desenho de AA7

Em entrevista, AA7 declarou,

AA7: Eu gosto de ouvir música em inglês, eh / eu gosto de fazer um monte de coisa.

PP: O que você gosta de fazer em inglês / nas aulas?

AA7: Jogar, brincar, escutar música.

Barcelos (1995, p.108) também observou que ouvir música é a atividade preferida dos alunos adultos aprendizes de inglês e faz parte do seu repertório das maneiras adequadas de se aprender línguas. Essa idéia de que a música deve ser usada para aprender LE pode vir do fato de que muitas estações de rádio, canais de TV e sítios da internet usam músicas americanas e inglesas e as traduzem na língua portuguesa, cristalizando nos alunos (e em muitos professores) o mito de que essa é a única maneira de se utilizar a música para aprender a língua-alvo. Entretanto, como observa a referida autora, esses alunos desconhecem que apenas ouvir música não garantirá fluência na língua, sendo necessário, para isso, outras ações, mais sistematizadoras.

Ao observarmos as atividades com música trazidas pelo material didático e, conseqüentemente, utilizadas tais quais pelas professoras da 1^a e da 4^a séries, notamos que as atividades não demandam muito dos alunos e, na maioria das vezes, envolvem identificação de vocabulário, relação das palavras com as figuras apresentadas na página do livro, repetição para o “treino” da pronúncia e cantar a música.

Quando questionados sobre o que gostariam de aprender em inglês, os alunos da 4^a série listaram: *os nomes dos países, dos estados e dos times de futebol em inglês, ou ainda, qualquer palavra em inglês, pois todas são importantes*, o que não difere dos dados

dos alunos da 1ª série que, na maioria dos relatos feitos no questionário e na entrevista dizem que gostariam de aprender os nomes das coisas.

Encontramos nas declarações acima a crença de que a realização das tarefas favorece a aprendizagem do idioma, o que converge com os dados obtidos por Garcia (1999, p.87) que revelam que os conteúdos que os alunos de 5ª série gostariam de ter aprendido durante o ano letivo são meses, horas, numerais e justificam sua opinião baseados na crença de que o vocabulário é importante na aprendizagem da nova língua. Viana (1993) afirma que para muitos alunos “aprender inglês é aprender gramática e vocabulário”. Nesse caso, podemos entender que esses alunos compartilham da mesma crença apontada pelo referido autor, uma vez que a maioria dos exercícios do livro e caderno primam pela estrutura da língua e aquisição de vocabulário e que os conteúdos acima citados referem-se, exclusivamente a tópicos de vocabulário.

Em entrevista, AA6 disse,

AA6: Bom / deixa eu ver / bom, pra mim é importante / na aula de inglês / eh / fazer exercício // fazer mais exercício no book e no notebook.

Ainda sobre as aulas e atividades realizadas em sala, os alunos produziram desenhos bastante significativos. Boa parte dos alunos da 1ª série representou o evento de aula por meio da figura de um único aluno sentado à carteira e com os materiais sobre a mesa. Podemos entender que a cultura de aprender desses alunos de 1ª série já está se formando no sentido de que “fazer lição” e “sentar quieto e prestar atenção” levam à aprendizagem do idioma.

Entendemos que os materiais escolares representam a crença de que “fazer lição” é importante e o fato de o aluno estar sozinho e sentado pode dar a idéia de que é necessário estar quieto e prestar atenção para aprender a LE. É interessante salientar, por outro lado, que o fato de os alunos desenharem a figura de um único aluno para representar a aula de língua pode vir ao encontro da característica da criança de sete anos que, de acordo com Scott & Ytreberg (1999), é geralmente centrada em si mesma e, por isso, sente-se feliz em brincar sozinha e tem dificuldade em compartilhar.

Destarte, acreditamos que há uma contradição entre o que os alunos disseram que gostam de fazer em aula – brincar e cantar – e o que eles desenharam (que certamente revela sua crença) – a aula tradicional, com alunos sentados e escrevendo.

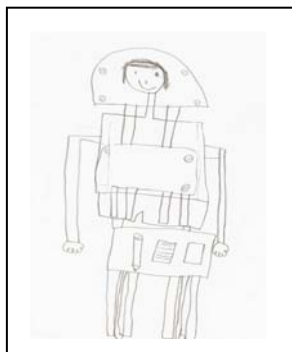


Figura 13 – Desenho de A14



Figura 14 – Desenho de A13



Figura 15 – Desenho de A12

Ao atentarmos aos desenhos dos alunos da 4^a série do EF I nos chamou a atenção que a maioria dos alunos representou a estrutura física da sala de aula de línguas e, em especial, a lousa repleta de palavras escritas em inglês. Essas palavras referem-se à lição estudada no material didático e também a expressões usadas pela professora, tais como: “*Any doubts?*”. É interessante salientarmos que a lousa feita pela criança é uma cópia do que a professora escreveu na lousa no dia em que o desenho foi proposto aos alunos. Mais de um aluno desenhou a mesma lousa repleta de palavras da lição. Se prestarmos atenção às palavras escritas nessa lousa, mais uma vez, encontraremos uma lista de vocabulário, concordando com o que discutimos anteriormente.



Figura 16 – Desenho de AA8

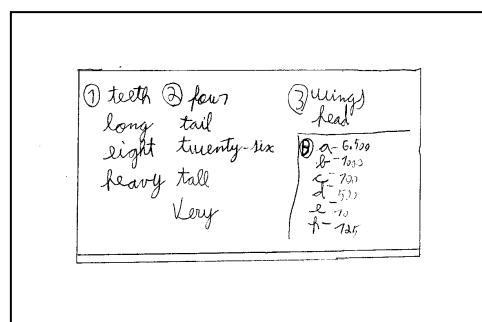


Figura 17 – Desenho de AA11

As carteiras dessa sala de aula estão dispostas de modo tradicional, ou seja, em fileiras, uma atrás da outra. Entretanto, muito raramente pode-se observar essa disposição de carteiras para as aulas de língua. Uma vez que a escola conta com uma sala ambientada somente para as aulas de língua inglesa, na maioria das vezes, as professoras organizam as carteiras em semicírculo, voltadas para a lousa. Portanto, podemos interpretar que a idéia

que os alunos têm de sala de aula e, conseqüentemente, da aula de LE é a tradicional, o que está registrado na análise dos desenhos de alunos do EF feita por Lima (2006, p.151) que revelou que a maioria dos alunos percebe a sala de aula de modo tradicional e estereotipado.

Esses estereótipos de sala de aula dão uma idéia mais clara do que queremos; afinal, sala de aula em semicírculo pode não parecer sala de aula. A autora também encontrou a presença de diversos recursos áudio-visuais (a exemplo deste estudo, nas figuras 3 e 4 acima) e entendeu, assim como nós, que essas figuras podem ilustrar tanto a necessidade de tais recursos para a aprendizagem ou que podem ser reflexo do modo como a professora conduz a aula, usando esses recursos disponibilizados pela escola.

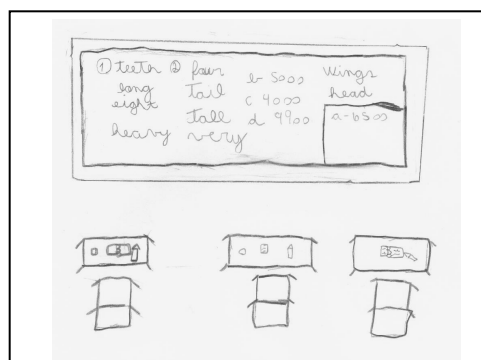


Figura 18 – Desenho de AA9

Os alunos foram levados a falar também sobre a avaliação durante as entrevistas, uma vez que este elemento também constitui a CALE (inglês) desses alunos e eles haviam realizado uma avaliação formal na aula anterior.

AA2: Eu estudo para a avaliação / de inglês / eu faço um resumo no caderno. Aí a minha irmã / a minha irmã faz inglês / ela faz as perguntas para mim. Depois eu leio o book em voz alta.

PP: E a avaliação?

AA7: Foi FÁCIL! Ah, estudando foi sempre fácil.

PP: Você sempre estuda?

AA7: Sim.

PP: Toda avaliação?

AA7: Sim.

PP: E como é que você estuda?

AA7: Eu pego o book / o livro e vou estudando. Eu pego, eu leio e depois passo numa folha a limpo.copia! // o significado em português e depois o inglês. Tem prova que eu já sei um pouco mais, aí eu só dou uma lida. Mas assim, a prova que tá um pouco mais difícil, assim, aí eu / escrevo no papel.

Analisando os dados, concordamos com Barcelos (1995:89) e Garcia (1999:87) que dizem que as maneiras de estudar LE são decorar o significado de listas de palavras, tentando refazer os exercícios, ler o livro em voz alta e tentar falar sozinho, ler com os pais, tentar escrever, prestar atenção ao que o professor diz em sala de aula, revelando que o papel do aluno é receber conhecimentos e devolvê-los em forma escrita ou oral.

Nesse sentido, Almeida Filho (1993) salienta que as estratégias que a pessoa inexperiente adota como promotoras da aprendizagem de LE são as da tradução para a língua materna e da leitura e cópia das lições, pois são as únicas que sabe e possui. Compartilhamos da opinião de Almeida Filho (ibid.) e Garcia (op.cit.), que acrescenta que a crença sobre o estudo de LE por escrito pode ser decorrente de os alunos não saberem estudar de outra maneira, uma vez que é assim que parecem estudar para outras matérias.

Entretanto, essas estratégias parecem ter sido ensinadas na escola, e estão direta ou indiretamente relacionadas às práticas dos professores. Assim, aquilo que o professor fala ou pratica em sala de aula influencia o dizer e o agir dos seus alunos. Por outro lado, o silenciamento do professor no sentido de não oferecer ao seu aluno estratégias de estudo da língua que ensina, pode fazer com que essa criança busque ajuda não especializada em terceiros (pais, avós, colegas) e passe a agir da maneira como age. Os alunos não aprendem sozinhos, por exemplo, que se deve ler o texto em voz alta, copiar as palavras no caderno e traduzi-las para o português a fim de se estudar a LE.

Ainda sobre o tema avaliação, uma das atividades que os alunos dizem menos gostar de fazer em aula são *as provas e tarefas*. Essa constatação condiz com o que apontam os estudos de Rocha (2006) e Lima (2006), nos quais os alunos da 4ª série alegam que “prova é ruim” e “nada de provas”, respectivamente. Em contrapartida, essa evidência contradiz os dados que mostram uma facilidade do aluno em estudar e fazer a avaliação formal de LE, como foi mostrado anteriormente.

Poderíamos tentar explicar essa contradição, analisando as notas e o perfil desses alunos com mais atenção, haja vista que sabemos que os bons alunos gostam de avaliação. Entretanto, ao voltarmos aos questionários e entrevistas, percebemos que dois dentre os onze alunos participantes deste estudo alegaram não gostar de provas e que um deles é considerado bom aluno, devido ao seu desempenho nas aulas e avaliações de LE e das demais disciplinas e também por estudar a língua inglesa em escola de idiomas. O outro aluno, em contrapartida, não se sobressai nas aulas e nas avaliações, não estuda em instituto de idiomas e é considerado pelas professoras (de inglês e das outras matérias) um aluno “mediano a fraco”. Assim, não podemos confirmar com tanta certeza que, neste contexto específico, a rejeição pela avaliação e pelas tarefas seja uma questão de ser ou não um bom aluno.

Esses dados trazem à baila a necessidade de analisarmos como a avaliação está sendo proposta a esses alunos, ou seja, que tipo de avaliação é feita neste contexto, uma vez que essa rejeição pode estar relacionada ao tipo de atividade proposta. Essa reflexão sobre a avaliação dá, ainda, a oportunidade ao professor de abordar a avaliação e a tarefa como parte positiva dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE, contribuindo para a construção de uma CALE (inglês) voltada para a valorização da avaliação enquanto elemento importante no processo de aprendizagem.

A respeito de algo que não gostam na aula de inglês, grande parte dos alunos da 1ª série do EFI alegou que não há nada de que eles não gostem. Uma aluna declarou que não gosta do fato de a colega ir à carteira dela o tempo todo. Um aluno disse que não gosta de falar, entretanto, ele havia respondido que gosta de falar na questão anterior, o que é contraditório. Em entrevista, o aluno volta a afirmar que gostaria de aprender a falar inglês porque assim poderia conversar com o primo mais velho

De acordo com os dados acima, fica evidenciada uma cultura de aprender língua estrangeira (inglês) bastante associada à atividades físicas e lúdicas (*brincar, jogar, ouvir e cantar música, assistir filmes e desenhos*). Entretanto, nem sempre esse lúdico é explorado com o objetivo de levar à aprendizagem da língua, mas sim, para promover apenas divertimento e motivação, uma vez que é reconhecido que as crianças se engajam na

aprendizagem de línguas principalmente através da fantasia, do movimento e da brincadeira.

d) A professora de LE

Todos os alunos da 1^a e da 4^a séries disseram que gostam da professora de inglês e a justificativa é que ela é *legal e divertida*. Um aluno disse que gosta dela porque é *sabida*. A expectativa dos alunos em relação à professora é que ela realmente seja alegre e divertida e reflita isso nas atividades de sala de aula, uma vez que *quando ela manda ler e não deixa brincar de teatro ou não dá brincadeiras*, ela não é muito legal. Assim, a grande maioria respondeu que *gosta bastante* da professora e justificaram que ela é *legal, engraçada, brincalhona, está sempre atenta às coisas e os ajuda*, atendendo, portanto, às necessidades emocionais e afetivas dos alunos (Brewster, Ellis & Girard, 2002; Brown, 2001).

Rocha (2006) acredita que através das crenças verbalizadas pelos alunos é possível notar claramente que a afetividade gera crenças positivas frente ao ensino em questão, uma vez que os alunos expressam gostar de inglês ou da professora devido ao fato de ela ser atenciosa e paciente, por exemplo.

A maioria dos alunos respondeu que a professora *fala bastante em inglês* e alguns disseram que ela *fala um pouco*. Nenhum declarou que a professora *não fala inglês*. Observamos que o fato de a professora falar inglês em aula agrada aos alunos, o que indica que há a concepção, assim como pontua Coelho (2005), de que a professora de inglês da escola particular deve falar inglês em sala.

Outro ponto a se considerar é o fato de as crianças entenderem que a professora fala bastante inglês na sala de aula e acreditarem que isso é positivo, o que diverge dos dados obtidos por Coelho (2005), os quais indicam que poucos alunos acreditam que a professora e os alunos deveriam falar inglês em aula na escola pública. Assim, fica implícita a concepção de que a escola particular deve ter professores bem preparados e que sejam fluentes na língua-alvo e, na escola pública, as aulas de LE só servem para atender às exigências do currículo, uma vez que só se aprende o básico e os professores não sabem falar o idioma.

Nesse sentido, Barcelos (1995, p.78) traça os perfis das professoras de inglês da escola pública e particular, assim como, dos cursos de idiomas, mencionando que os dois perfis são antagônicos. O primeiro é negativo e o segundo é valorizado, pois o profissional fala fluentemente, tem boa formação, ajuda os alunos na aprendizagem e faz com que eles realmente aprendam.

Através dos desenhos, notamos que os alunos vêem a professora como elemento importante para a aprendizagem de LE. A partir da Figura 10, podemos inferir que o aluno tem a visão tradicional de aprendizagem, uma vez que ele expressa em seu desenho que a aula de LE se resume à figura da professora perto da lousa (onde deve passar a 'lição') e, expressa, portanto, a crença de que ela é responsável pela aprendizagem da língua, sugerindo que o aluno não precisa se esforçar frente ao aprendizado.

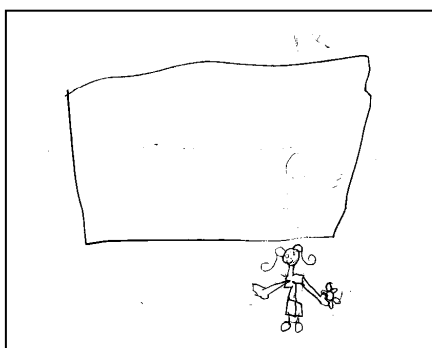


Figura 19 – Desenho de A10

Em entrevista, A12 revelou,

PP: E a sua professora de inglês, a teacher/ o que você acha dela?

A12: Ah, ela é legal// é brava também, quando precisa.

PP: e o que você acha disso?

A12: Isso é bom.

Acreditamos que a cultura de aprender desses alunos está se formando tendo como pressuposto a figura do professor como o responsável pela aprendizagem do aluno, exigindo, controlando e, até mesmo, forçando-o a aprender, o que mostra que a aprendizagem está fora do aluno e não dentro dele, como aponta, também Barcelos (1995) em seus dados com alunos formandos de Letras. É interessante observar que a escola,

enquanto instituição, não está preparando o aluno para desenvolver a sua autonomia e aprender a aprender (Philips, 1994; Borges, 2001).

Rocha (2006) afirma que o professor geralmente é representado pelas crianças como sendo maior que os alunos, o que pode ser interpretado como a pessoa detentora do saber. O fato de tanto o professor quanto o aluno estarem de frente pode indicar uma boa receptividade ao aprendizado da LE. Entendemos que os rostos felizes representados em diversos desenhos (Figuras 7, 9, 10 e 11) reforçam essa idéia de boa receptividade por parte do aluno.



Figura 20 – Desenho de A7

Os alunos de 10 anos já são capazes de expressar opiniões e questionar as decisões do professor, como asseguram Scott & Ytreberg (1999). Os dados revelam que esses alunos observam que a professora é boa, pois *os ajuda, fala inglês e está sempre atenta às coisas*.

AA4: a professora manda a gente fazer a lição no livro e depois corrige. Se tem dúvidas, às vezes, a gente pede ajuda para a professora ou para quem está do lado.

Também foi de grande ocorrência nos dados do questionário e nos desenhos, a figura da professora de inglês representando as aulas de língua, assim como observou Rocha (op.cit.). Nos desenhos, ela aparece magra, bonita, sorridente e sempre falando inglês, além de ser representada de frente, o que pode sugerir uma boa aproximação entre alunos e professora. Essa postura em relação à professora contribui positivamente para a formação da CALE (inglês) desses alunos.



Figura 21 – Desenho de AA4

Dessa maneira, percebemos que na cultura de aprender dos alunos da 1^a e da 4^a séries, a professora de inglês é caracterizada como uma boa professora, pois eles acreditam que ela fala inglês em sala e atende, na grande maioria das vezes, às suas expectativas emocionais e afetivas.

Também, a professora de inglês é vista, tanto pelos alunos mais jovens quanto pelos mais velhos, como a grande responsável pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem da LE.

e) O material didático

Os alunos da primeira série consideram o material didático legal, ótimo e divertido. Em entrevista, uma aluna compara o livro usado nesse ano letivo com o material didático preparado pela professora no ano anterior. Cabe lembrar aqui que nas séries da Educação Infantil a escola não adota livro didático de editora e a professora da turma deve, então, preparar o material que vai utilizar em sala com os alunos. O material preparado pela professora nas séries da educação Infantil era impresso e entregue aos alunos um a um, a medida em que fosse sendo usado em aula. Esse material consistia em atividades baseadas em tópicos ou temas¹⁵ e tinha como objetivo trabalhar o conteúdo (palavras, funções e situações) e relaciona-lo às experiências e interesses das crianças.

PP: E o book? / o que você acha dele?

A2: Legal

PP: Legal, por que?

¹⁵ Topic-based Activities

A2: É melhor com o book// aprende mais com o book.

Também devemos considerar o fato de os alunos representarem o material didático em seus desenhos (Figuras 7, 9, 12), o que pode significar sua valorização enquanto meio para garantir o sucesso da aprendizagem.

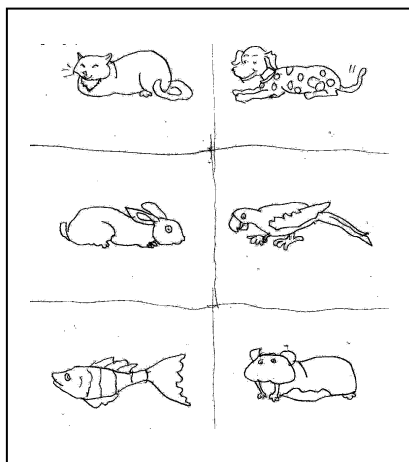


Figura 22 – Desenho de A8

A Figura 22 representa a aula de inglês para A8. Quando questionada sobre o porquê de ter desenhado uma página do livro para representar o que ela acha da aula de inglês, a aluna explicou:

A8: É que / eu acho / que o book tem coisa legal.

PP: E o que você acha legal no book? / o que você gosta de fazer?

A8: Eu gosto das *songs* e de pintar.

Em relação ao material didático da 4^a série, notamos, com frequência, que os alunos citaram o fato de o livro do ano em que os dados foram coletados ser melhor que o do ano anterior, pois *tem mais aprendizagem do que o do ano passado; ele traz mais informações que os outros; é melhor que o do ano passado, é educativo, porque é muito bom*. Os alunos referem-se à mudança de material didático ocorrida no ano de coleta dos dados e que foi influenciada, também, pela análise dos materiais feita nessa pesquisa.

Embora acreditemos que o material substituído era mais voltado para o trabalho com a forma e com as estruturas da língua, em entrevista, um aluno declarou,

AA4: O livro esse ano é melhor que o do ano passado / tem mais informação e mais verbo.

Percebemos, por essa fala, que a CALE (inglês) está calcada em uma visão gramaticalista, com foco na forma, o que condiz com os estudos de Garcia (op.cit.: 96), “os alunos acreditam que a estrutura gramatical é importante para a aprendizagem, sugerindo que verbo deve ser dado”. Essa cultura está se formando pela ênfase dada à gramática, tanto pelo professor quanto pelo material didático, em que o professor se baseia. Percebemos que os alunos da 1ª série não demonstram essa crença, o que nos permite dizer que os anos de ensino já moldaram a CALE (inglês) dos alunos, tendo como base a visão gramaticalista da língua e da aprendizagem.

AA8: [comentando sobre o livro] esse ano aprende mais que o ano passado. Tem a estória sobre os *dragons*.

PP: E a diferença não é a professora?

AA8: Não! Porque a *teacher* era a mesma.

Também podemos apontar que o material traz atividades que priorizam a produção oral, já que os alunos mencionam que *ele(o material)fala muito*; além de ser bastante didático, uma vez que *ele explica bastante coisa; ele ensina muito bem; tem coisas legais e interessantes*. Rocha (2006) mostra que os alunos do EF da escola particular onde realizou seu estudo também gostam de seu livro didático.

O material didático foi um dos elementos que se repetiu nos desenhos dos alunos da 4ª série ao caracterizarem a aula de inglês. A capa do livro foi representada por dois alunos e o livro aparece nas mãos dos alunos, da professora e abertos sobre as carteiras dos alunos e do professor em vários outros desenhos. Entendemos que os alunos consideram o material didático como um elemento muito importante e indispensável nas aulas de inglês.



Figura 23 – Desenho de AA6



Figura 24 – Desenho de AA2

Temos aqui duas possíveis interpretações. A primeira se refere ao fato de que o aluno, a exemplo do professor que depende do livro para ensinar, dá muita ênfase a esse material, a ponto de entender que sem o livro não haveria aprendizagem.

AA6: O book para mim é / um instrumento de / que a gente aprende mesmo o inglês / por isso que eu gosto muito. / Pra mim, a primeira coisa que eu penso // por exemplo / se alguém me pergunta assim, qual é a coisa que você mais gosta em inglês? / eu falo: o book! Pois o book / é onde a gente aprende a falar inglês mesmo.

PP: Sem o book você acha que não aprenderia?

AA6: NÃO!

Para esse aluno, o livro é essencial; sem ele, não haveria aprendizagem, o que nos permite mencionar a crença no super-método (Barcelos, 1995), em que a responsabilidade da aprendizagem recai em algo externo ao aluno e ao trabalho do

professor, à sua participação em sala e fora dela e às interações humanas que ocorrem na aula de inglês. Esses fatores talvez não tenham tanta importância como tem o livro para a aprendizagem. Mais uma vez, devemos atentar para o fato de que esse pensamento é parte integrante da sua cultura de aprender, e que pode estar sendo formada à luz da cultura de ensinar da professora de inglês.

Uma segunda interpretação é que essa importância dada ao livro pode estar relacionada ao fato de que, de acordo com as regras da escola, se o aluno esquecer de levar o material (de qualquer disciplina) para a escola, seu nome será anotado automaticamente no diário do professor e ele levará um bilhete aos pais. Embora os alunos não mencionem em questionário ou em entrevista que essa seja a razão da importância do material para a aula de inglês, acreditamos que a possibilidade da punição pode ser um fator bastante relevante neste contexto e um dos elementos que pode colaborar para a construção de uma cultura de aprender voltada para a avaliação.

Uma outra citação sobre o material didático nos chamou a atenção,

AA7: (...) lá [na escola de idiomas] tem o livro mais ilustrado, tal, essas coisas //

Para esse aluno, que estuda em uma escola de idiomas, essa escola é mais legal e melhor do que a escola particular, cenário deste estudo. Barcelos (op.cit) já apontava para a grande expectativa em relação à escola de línguas como o lugar ideal para a aprendizagem da LE e concluiu que o oposto acontece em relação às escolas regulares. Cabe a investigação de até que ponto as aulas de inglês da escola de idiomas diferem daquelas da escola regular, para sabermos se esse julgamento é realmente verdadeiro neste contexto específico, ou então desmistificá-lo, mostrando ao aluno, mais uma vez, que não há um único responsável pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Diante disso, podemos notar que a CALE (inglês) dos alunos de 4^a série do EFI, no que se refere ao material didático, é caracterizada pelo apeço à substituição do livro didático, o que se revela pelos comentários de diversos alunos. Também podemos inferir uma cultura de aprender que prima pelo super-método, ou seja, a crença de que o material

didático é o grande responsável pelo aprendizado da LE e que ele deve trazer conteúdos de gramática, de vocabulário e de prática oral. Ainda, observamos a idéia de que a escola de idiomas é o lugar ideal para se aprender LE, revelado na citação de que o material dessas escolas é mais ilustrado que o da escola regular.

Os alunos da 1ª série também parecem acreditar que o livro de inglês é legal e divertido e demonstram em sala de aula um comportamento voltado para a valorização desse material através da interação com o livro. Esse interesse é voltado, principalmente, às letras das músicas, às figuras e às listas de palavras.

3.2.2 Análise e discussão das maneiras de agir dos alunos da 1ª série do EF

Nesta sub-seção, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos através das aulas observadas na 1ª série do EF I. Consideramos, também, as notas de campo produzidas a partir dessas observações, com o propósito de entender o comportamento, as práticas e os costumes desses alunos que constituem suas maneiras de agir. Entendemos, que, assim, teremos elementos para interpretar e caracterizar sua CALE (inglês).

Para melhor estruturarmos esta sub-seção, retomamos os tópicos da seção anterior, a saber: a) O interesse dos alunos em relação à LE; b) O grau de dificuldade encontrado pelo aluno em relação à LE; c) As aulas de LE, as habilidades e as atividades mais (ou menos) apreciadas pelos alunos; d) a professora de inglês; e) o material didático.

a) O interesse dos alunos em relação à LE

Considerando os dados obtidos através do Questionário II, dos desenhos e das entrevistas, podemos observar que os alunos da 1ª e da 4ª séries acreditam que o inglês é *legal e importante*. Ao observarmos as aulas e revermos as notas de campo, notamos que, entre os mais novos, há dois padrões de comportamento distintos em sala de aula. Um grupo menor, formado pelos alunos A2, A7, A9, A12 e A13, demonstra que realmente gosta da aula de inglês e acreditam que o idioma é importante através de suas práticas em aula. Esses alunos geralmente participam das atividades propostas, trazem o material para a aula e demonstram interesse em estudar e fazer as tarefas. O outro grupo - A1, A3, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A14 - tem um comportamento em aula que contradiz a idéia de que o

inglês é legal e importante. Os alunos acima identificados apresentam-se, na maioria das vezes, dispersos, parecendo estar alheios à aula, à professora e às atividades.

Observamos, por exemplo, que A8 não trouxe o livro em nenhuma das aulas observadas e, para surpresa nossa e dos colegas, deitou-se sobre a mesa em uma das aulas e fechou os olhos, fingindo dormir.

A2: A A8 esqueceu o livro!

P1: De novo, A8!

(...)

A13: Ô tiiiiia, a A8 tá dormindo!

As: Ela não tá dormindo.../ tá só fingindo.

Analisando os dados obtidos, percebemos que os alunos se dispersam facilmente em diferentes momentos da aula e concordamos que isso pode ter relação com a característica da criança nessa faixa etária. Segundo Cameron (2001) e Brewster, Ellis & Girard (2002), a criança perde o interesse e fica entediada com facilidade então, o trabalho do professor de LEC é fundamental no sentido de planejar cuidadosamente suas aulas, e uma opção para tentar sanar a rapidez com que a criança se desinteressa pelas atividades seria proporcionar aos alunos uma variedade, não só de atividades, mas também de insumos, ritmo de aula, organização do espaço físico e tom de voz.

Concordamos, portanto, com Celce-Murcia (1991), que acredita que o professor precisa diversificar as atividades durante as aulas e usar diferentes recursos para que as crianças mantenham a atenção naquilo que é trabalho em aula e, assim, facilitar a aprendizagem.

Notamos que os alunos reagiram de maneira diferente quando a professora propôs uma atividade em que eles deveriam soletrar, em voz alta, um aluno por vez, algumas palavras que estavam escritas na lousa. As meninas demonstraram mais iniciativa e interesse no início da atividade e os meninos se mostraram envergonhados em falar em voz alta e medo de errar.

No final da atividade, o grupo como um todo estava disperso. Esse fato parece ir de encontro a uma característica típica de crianças, que é a capacidade de assumir riscos (Brown, op.cit.) e ser participativa, desinibida e não-temerosa do erro (Cameron, op.cit.). Entretanto, Moon (2000) afirma que a criança precisa se sentir segura para que a

aprendizagem aconteça e, provavelmente, essa segurança não esteja sendo promovida pela professora.

Uma vez que acreditamos que o contexto (Barcelos, 2004) é fundamental para a determinação da CALE (inglês) dos alunos do EF I, é importante mencionarmos que a aula de LE da 1ª série é a última aula do período, ou seja, ela acontece das 11:40h as 12:30h. Podemos inferir, pelo comportamento dos alunos, que muitas vezes eles já estão cansados e, até com fome. Em uma aula, a professora notou a dispersão dos alunos e perguntou,

P1: Como vocês estão hoje? // Cansados?

As: Estamos! Estamos!

Em outra aula, A4 se levantou no meio de uma atividade que a professora estava explicando, pegou sua mochila, trouxe para perto de si e guardou alguns materiais. A11 ao ver a colega com o material arrumado, tratou de arrumar o seu também. As duas alunas estavam com o material guardado às 12:15h.

Em contrapartida, observamos um interesse maior do grupo quando a professora começou a contar uma história de natal que estava no livro didático.

P1: Será que tem alguma diferença entre o Christmas de lá e o Christmas daqui?

A6: É!

A5: Porque eles vão nas casas e cantam// [A5 olha para a figura que está no livro]

A7: A neve!

A2: Meu sonho é ver a neve!

P1: Vamos repetir// Christmas Tree!

As: CHRISTMAS TREE!

Os dados revelados no excerto acima parecem revelar claramente algumas das características das crianças relacionadas ao aprendizado de uma língua. Podemos listar, então, que os alunos são curiosos (Cameron, 2001), observadores e se interessam em saber a respeito da cultura do outro e são capazes de comparar culturas diferentes (Brewster, Ellis & Girard, 2002). Também gostam de fantasia e imaginação (Pinter, 2006).

Entretanto, pareceu-nos que a professora não soube trabalhar essa curiosidade genuína da criança revelada no início da atividade e perdeu a oportunidade de promover

uma aula baseada na temática, voltando, mais uma vez, à apresentação e à repetição das palavras do vocabulário apresentado na lição.

A maioria dos alunos da 4^a série se mostrou atenta e participativa durante a maioria das atividades promovidas em sala, o que demonstra que realmente gostam das aulas e as têm como importantes. Pudemos verificar, todavia, que o interesse em aula não se mantém constante, variando de atividade para atividade, e de aluno para aluno. No geral, os meninos demonstraram mais interesse durante as aulas que observamos. Isso se deve, talvez, ao tema da aula *Criaturas Incríveis*, cujo tópico era a descrição de monstros. De acordo com Brown (2001) o foco de atenção da criança aprendiz de línguas é espontâneo e o interesse e a afetividade colaboram de maneira expressiva para a aprendizagem.

Nesse sentido, verificamos que o interesse, a atenção e a participação dos alunos foi mais consistente no momento em que a professora estava apresentando o tema da aula e introduzindo vocabulário novo, e menos consistente quando ela apresentou e praticou estruturas como *How long* e *How tall*. Se voltarmos aos dados analisados e discutidos sobre as maneiras de pensar desses alunos, perceberemos que eles consideram a aquisição de vocabulário bastante importante e necessária para o sucesso da aprendizagem da LE; e, talvez por isso, a atenção e o interesse do grupo como um todo tenha sido mais consistente no momento de apresentação do tema da aula, que incluía, necessariamente o vocabulário chave da lição.

Com base nos dados do Questionário II, das entrevistas e dos desenhos, os alunos parecem ter a crença de que é importante falar inglês nas aulas para que aprendam a língua e, acreditam que a professora fala inglês em sala. Pela observação em sala de aula, notamos algumas situações em que isso fica bastante claro. Por exemplo, os pais de futuros alunos da escola vieram conhecer a sala de aula de línguas e os alunos disseram *Good Morning*. Chamou-nos a atenção que esses alunos acreditam que devem cumprimentar as outras pessoas em inglês uma vez que estão na aula de LE.

Na seção anterior comentamos a respeito do uso da língua em situações fora de sala de aula e pudemos vivenciar um comentário de um aluno que nos remete a isso,

AA2: Teacher, em casa eu chamo a minha mãe de /mΛmi/ (...) mas agora a Fernanda falou que /mΛmi/ é múmia (...)

Esse aluno demonstra interesse pela língua uma vez que pareceu estar chocado e decepcionado ao se deparar com o comentário da colega sobre a pronúncia da palavra “mommy” e perceber que não estaria falando inglês corretamente e, portanto, estaria chamando sua mãe de *múmia* e não de *mamãe*.

A partir das situações expostas, salientamos que é recomendável que o professor volte a atenção para os interesses e as necessidades emocionais, físicas e afetivas da criança como aprendiz de línguas e não se esqueça de que ela tem a oportunidade de refletir a respeito de suas próprias crenças e desmistificar algumas das concepções errôneas a respeito de como se aprende uma LE.

Acreditamos que essa reflexão seja de extrema importância, uma vez que é através também da cultura de ensinar do professor que as crenças se constroem na cultura de aprender do aluno. Assim, as atividades e estratégias utilizadas em sala devem ser adequadas ao contexto em questão, objetivando uma aprendizagem e um ensino mais eficientes.

b) O grau de dificuldade encontrado pelo aluno em relação à LE

Considerando os dados que revelam as maneiras de pensar dos alunos de 1^a e da 4^a séries, podemos afirmar que, com poucas exceções, esses alunos parecem ter a crença de que aprender inglês é *fácil*, e que essa facilidade está relacionada à concepção de que a LE se resume a um conjunto de palavras, à idéia de que *a aula é legal e divertida* e de que *a professora ajuda*. Apenas um aluno sugere que aprender inglês é fácil porque *ele estuda* e três alunos acreditam que a LE é *difícil* devido às *palavras estranhas e complicadas*.

O grau de dificuldade encontrado pelos alunos da 1^a série, em contrapartida, ficou mais evidente no momento da avaliação formal. Embora o clima estivesse tranquilo durante a realização da atividade escrita, percebemos que alguns alunos (A8, A13) solicitaram a ajuda da professora algumas vezes. A6 ficou olhando para a lousa e tentando

identificar algumas palavras que a professora havia escrito antes de a prova iniciar. A9, que é considerada uma boa aluna, mostrou-se preocupada em relação a uma atividade,

A9: A gente vai ter que escrever os números em inglês?

A7: Eu já sei escrever!

A10: Eu não entendi.

P1: Você vai escrever assim ó [mostra a atividade na avaliação] // vai escrever *one* // em inglês.

A9: Mas *one* para escrever é diferente do que a gente fala.

P1: É// lembra// lembra como a gente escreve.

A9: Ai, tia. [demonstrou nervosismo tanto no tom da voz quanto na feição]

Podemos notar que alguns alunos, em momentos de dificuldade, voltam-se para a professora requisitando sua ajuda. Isso demonstra que realmente a opinião de que a LE é fácil devido ao fato de que a professora ajuda se repete em suas práticas.

Também notamos que a ajuda do colega é requisitada em momentos diversos de diferentes aulas. Essa ajuda não se limita ao conteúdo lingüístico em si, como observamos no excerto abaixo,

A3: A7, me ajuda [mostrando uma atividade que seria tarefa de casa mas que deveriam iniciar em aula]

A7 começou a ajudar A3 e logo A13 também voltou sua atenção à explicação de A7. É interessante pontuar que A7 estuda em uma escola de idiomas e sua mãe é professora de inglês, o que acaba fazendo com que, muitas vezes, os colegas voltem-se para ele para pedir ajuda ou confirmar uma resposta. Essa é a constatação externa da crença de que o saber proveniente dos institutos de idiomas é valorizado (Garcia, 1999) mesmo entre os aprendizes mais jovens.

Percebemos que há uma preocupação, por parte dos alunos no geral, em ajudar o colega que está com dificuldade e entendemos que essa é uma atitude positiva que está sendo cultivada pela escola e pela professora de inglês, fazendo com que a criança exerça os princípios da cidadania e da solidariedade. Assim, podemos entender que à medida em que esses valores são trabalhados, também a aula de LE está se prestando ao seu papel, que é a formação global do indivíduo.

Voltando à questão da facilidade em relação ao idioma, pareceu-nos que a maioria dos alunos se sentiu confortável no momento da avaliação formal, uma vez que insistiram em dizer:

A1: Ô, teacher, tá muito fácil...

(...)

A10: Eu nem estudei, mas tá facinha a prova.

A6 e A1: Eu estudei!

(...)

A7: É fácil!!// os números, / em inglês? / é fácil!

(...)

A12: Ah, já sei! // Eu não estou com nenhuma dificuldade.

Os dados obtidos via questionário e entrevistas indicam que os alunos da 1^a série têm a idéia de que a LE deve ser estudada da mesma maneira que as outras disciplinas e utilizam-se, portanto, das únicas estratégias que conhecem (Almeida Filho, 1993). Isso fica evidente no comentário de A5 durante a realização da avaliação,

A5 [para A9]: Minha mãe fez assim// primeiro ela escreveu em português/ depois ela escreveu em inglês. Aí, eu copieei.// Depois ela escreveu em português e não em inglês. // E aí, / eu fiz em inglês. // Foi fácil.

A exemplo do ocorrido com a turma da 1^a série, nas aulas observadas, pudemos notar que alguns alunos da 4^a série demonstram ter uma certa dificuldade na aprendizagem do idioma e, portanto, sentem-se inferiorizados em relação aos colegas que já foram “rotulados” como os mais inteligentes. Esses alunos são vistos como inteligentes ou porque se sobressaem nas atividades e avaliações (de inglês e das demais disciplinas), ou porque estudam inglês em uma escola de idiomas e, logo, têm mais experiência na LE, suas notas são mais altas e se sentem encorajados a participarem mais das aulas, o que é altamente valorizado pelo grupo.

É o que nos revela o trecho a seguir, extraído de uma conversa entre um grupo de alunos quando a professora propôs uma atividade em trios,

AA11: Eu não sei escrever.

AA: Eu não... O AA2 escreve mais rápido. [AA2 estuda inglês em escola de idiomas]

AA7: Teacher, vai ter que escrever? Vamos tirar no “dois ou um”.

AA9: Eu não sei escrever.

(...)

AA11: Pronto! É que o AA7 é bom. [AA7 estuda inglês em escola de idiomas]

Em uma outra aula, pudemos observar a seguinte cena,

[AA8 foi buscar a avaliação para fazer, pois havia faltado na aula anterior.]

AA6: Ah! É fácil! [AA6 estuda inglês em escola de idiomas]

É nítido que os alunos acreditam que há uma diferença entre a escola regular e a escola de idiomas e, como observa Barcelos (1995, p. 78), essa diferença molda as crenças dos alunos sobre aprendizagem e contribui para criar algumas dicotomias presentes na cultura de aprender. Nesse caso, percebemos essa dicotomia na questão da facilidade ou da dificuldade em aprender a LE, já que para esses alunos, o fato de estudar em uma escola de idiomas é garantia de sucesso na língua.

Ainda, na mesma aula, AA9 estava sentado ao lado de um colega e copiando as respostas dele. Nesse momento, a professora disse que a PP faria uma atividade com eles. Imediatamente, AA9 virou-se para PP e perguntou,

AA9: É difícil? / É em português?

O aluno AA9 demonstra insegurança em relação a qualquer atividade proposta em aula de inglês; embora sendo um aprendiz criança, não parece sentir-se confortável em assumir riscos (Brown, 2001) e se mostra inseguro e temeroso do erro (Cameron, 2001).

Rocha (2006), em seus estudos com alunos do EF I aprendizes de LE, também percebeu que, embora mais arrojados que os adultos, os alunos sentem-se inseguros e amedrontados frente ao erro. Essa insegurança, advinda das experiências escolares e lingüísticas e das interações ocorridas em sala de aula, colabora de maneira significativamente negativa na formação da cultura de aprender desse aluno, no sentido de criar resistência ao aprendizado.

Em uma das aulas observadas, a professora pediu que alguns alunos lessem as suas respostas aos exercícios que tinham acabado de fazer. AA8 levantou-se e, ansiosa, dirigiu-se à professora para perguntar se o exercício estava correto, antes de ler a sua resposta para a turma. Mesmo estando certo o exercício, a professora precisou ajudar na leitura em voz alta porque a aluna não conseguiu pronunciar as palavras corretamente. Pudemos perceber sua ansiedade, nervosismo e insegurança em pronunciar as palavras. A cada intervenção da professora, a aluna ficava mais embaraçada, porém, não deixou de repetir depois da professora para terminar a correção.

Por esses dados, percebemos que alguns alunos demonstram mais facilidade ao aprendizado da língua que outros, e que em muitos momentos a dificuldade gera ansiedade e desconforto nessas crianças, que recorrem à professora e aos colegas pedindo ajuda. Acreditamos, assim como pontua Garcia (1999, p.99), que a interação com o colega auxilia na aprendizagem e que essa crença seja parte da CALE (inglês) da maioria desses alunos, uma vez que foram observados vários momentos em que as crianças voltam-se para o colega para pedir ajuda, para conferir se a atividade está correta ou, ainda, expressam a preferência pelo trabalho em grupo, como no excerto que segue,

P2: Ok, students // vocês podem fazer o exercise em trios, / ok?
AAs: Eh!

Assim como lembra Garcia (op.cit.), observamos que os alunos preferem trabalhos em grupos com crianças do mesmo sexo e, em geral, os alunos que estudam inglês em escola de idiomas são os primeiros a serem requisitados para fazer parte do grupo. Novamente, encontramos, entre os alunos da 4^a série, a valorização da escola de idiomas e a crença de que estudar em grupos é bom porque possibilita que se pense melhor, se tire dúvidas, é legal, e nas dificuldades um ajuda o outro, crença essa externada também pelos alunos participantes do estudo de Barcelos (1995, p. 104).

c) As aulas de LE, as habilidades e as atividades mais apreciadas ou menos apreciadas pelos alunos

De acordo com os dados analisados anteriormente, parece-nos que há, entre os alunos da 1ª série e da 4ª séries, a crença de que a aprendizagem deve estar voltada para o *falar* a língua, entretanto, observamos que essa língua é apenas um conjunto de palavras que devem ser repetidas.

Percebemos que essa concepção de linguagem limitada a vocabulário isolado é realmente valorizada, pois podemos observar muitos momentos em que as atividades que envolvem apresentação, prática e revisão das palavras da lição interessam e envolvem os alunos. Em uma aula, por exemplo, a professora estava retomando os conteúdos para a avaliação que aconteceria na próxima aula; os alunos demonstraram estar interessados, ajudando a professora a listar as palavras na lousa.

P1: Partes do corpo!

A13: Ah! Isso é legal!

A9: Head.

(...)

P1: Animals, vamos lá!

A12: Eba!

A7: Parrot!

A8: Que é parrot? // Que é parrot?

A7: Parrot é papagaio.

A12: [Para P1] Você esqueceu do hamster// o mais fofinho!

P1: Alguém tem um hamster?

A1: A A10!

Ao voltarmos aos dados analisados e discutidos sobre as maneiras de pensar desses alunos, observamos que eles consideram a língua inglesa como um conjunto de palavras, e que é necessário saber as palavras novas para falar a língua e para se alcançar o sucesso da aprendizagem da LE; talvez por isso, a participação do grupo como um todo tenha sido maior em momento de apresentação e revisão de vocabulário.

Os dados revelam que os alunos da 4ª série também acreditam que falam inglês em sala de aula e que a professora também o faz, embora, para alguns, ela fale bastante e, para outros, pouco. Durante observações, pudemos notar que as aulas são dadas em português e que apenas alguns comandos são feitos na LE, como, por exemplo, *Attention*,

students; page x. O uso do inglês por parte dos alunos acontece em poucas atividades orais feitas em pares, quando eles estão repetindo palavras depois do CD e da professora, fazendo a leitura oral de pequenos textos do livro ou corrigindo exercícios em voz alta.

Em relação ao uso da língua-alvo em sala de aula, observamos que a quantidade de inglês falado pela professora e pelos alunos é mínima e se resume a expressões de cumprimento e despedida e repetição das palavras do material didático. Os alunos não são encorajados a falarem a LE e tampouco o idioma é usado para dar instruções de exercícios ou realizar a rotina de aula. Então, quando os alunos se referem a *falar* não querem dizer necessariamente *falar a língua*, mas repetir uma lista de palavras.

Levantamos a hipótese de que a aparente facilidade declarada por esses alunos em relação ao aprendizado da LE esteja relacionado à idéia de equiparar o ensino da língua à aprendizagem de palavras isoladas. Daí, podemos nos atrever a dizer que o gostar de inglês está mais relacionado à facilidade de se obter notas do que a um interesse genuíno pela língua, o que indica que a cultura de aprender para tirar nota e passar de ano já está em ação, apesar de se tratar de alunos da 1ª série do EF I.

Assim, notamos que há uma dissonância entre o que os alunos acreditam – que falam inglês em aula, e o que realmente fazem em aula. Na maior parte do tempo, a língua falada é o português. Na verdade, a produção oral dos alunos resume-se à repetição de palavras, e a da professora, a comandos.

Um fato que nos chamou a atenção foi a curiosidade e o interesse de alguns alunos no tocante à pronúncia das palavras, conforme mostram duas situações observadas em sala de aula. Na primeira, a professora apresentava a estrutura *How long...?* (pronunciou */longi:/* (com acento no i) e AA7 fez o seguinte comentário,

AA7: Teacher, How long parece nome chinês. [com gesto de cumprimento]
// “How longuiii!”

Em uma outra aula, apareceu o vocábulo *Yeti*. A professora o pronunciou como */yeti/* e fez os alunos repetirem. A gravação no CD apresentou a pronúncia */yeri/*²¹. Imediatamente os alunos voltaram-se para a professora e ela explicou que o *t* poderia ser

²¹ Nesta transcrição fonética, consideramos o som de *t/* como o som do */t/* na língua portuguesa.

pronunciado de duas maneiras, /t/ ou /r/, completando que há essa diferença entre o inglês americano e britânico. AA4 comentou,

AA4: (...) eu vou falar com o som /t/ e você [para AA3], vai falar como?
AA3: [com gesto demonstrou que não saberia, que tanto faz].

Outro ponto a se observar é a respeito das tarefas, já que constatamos que alguns alunos alegaram que essas são as atividades que menos gostam nas aulas de inglês. Durante uma das aulas observadas, a professora comentou com os alunos,

P2: Próxima aula vou passar o dia da avaliação.
AAs: Ah, não! [dois alunos reagiram negativamente no mesmo instante]

Em outra aula,

AA6: Tem sete exercícios de homework?
AA8: Oh loco, teacher!!
AA3: Eu tenho compromisso...

E ainda,

P2: Let's Start!
AA3: Que page?
AA7: Vai ter homework?
P2: Não
AA7: Que bom!

Uma outra aula,

[AA9 sem tarefa]
AA9: Teacher, eu não fiz. Eu faltei.
AA7: Você não pode ligar e pedir para alguém?

Percebemos que a importância da tarefa de casa seria um ponto a ser trabalhado com esses alunos, já que a cultura de aprender línguas deles ainda está em formação e, portanto, essa rejeição poderia ser mudada.

Notamos, ainda, que os alunos da 1ª série acreditam que cantar e brincar levam à aprendizagem do idioma. Em aula, observamos que a maioria dos alunos realmente gosta de cantar e participa efetivamente desse tipo de atividade com entusiasmo. Com o intuito de ilustrar a preferência pela música por parte da maioria dos alunos, consideramos o seguinte excerto,

P1: Pay attention, students! [P1 se voltou para o aparelho de som e colocou uma música que faz parte do livro didático]

A2 e A11: Eba! Música! Música!

(...)

A1 e A9: De novo, teacher!

(...)

A7: Teacher, vamos cantar em coral?// aí na frente? // igual coral?

Todavia, apesar do alvoroço inicial causado pela música, alguns alunos apresentaram-se dispersos e desinteressados quando a professora repetiu a gravação e pediu para que eles cantassem junto com o CD. A partir das aulas observadas, notamos que é comum a professora repetir a mesma canção duas ou três vezes e pedir para que os alunos repitam e cantem junto com a gravação. Entretanto, por mais de uma vez, verificamos que há perda de interesse por parte dos alunos quando a música é tocada uma terceira vez. Nessas ocasiões, os alunos conversam durante a música ou, simplesmente, não participam da atividade.

A14 nos chamou a atenção pelo seu comportamento indiferente e alheio às músicas em duas aulas distintas, o que nos sugere que esse aluno não acredita que cantar seja uma atividade interessante ou que promova a sua aprendizagem. Durante a entrevista, A14 também se mostrou apático e indiferente. Quando perguntamos a ele a respeito das atividades que gostava de fazer em aula, ele disse,

A14: Eu gosto de matemática.

PP: E a aula de inglês? / você gosta de inglês?

A14: Eu gosto de pintar.

PP: Pintar? // O que você gosta de pintar?

A14: Os animais// as flores

(...)

PP: O que mais você gosta na aula de inglês? De cantar?

A14: Não.

PP: Por que não?

A14: Porque não.

d) A professora de inglês

Os alunos acreditam que a professora ajuda muito na aprendizagem da LE por ser legal e divertida. Uma cena presenciada por nós durante as observações de aula da 4ª série ilustra essa empatia entre os alunos e a professora: ao chegarmos para observar uma das aulas, percebemos que os alunos estavam ansiosos, pois haviam preparado uma festa de aniversário surpresa para a professora, já que seu aniversário tinha sido no dia anterior. A própria turma se organizou, mandou fazer um bolo e comprou refrigerantes e preparou a sala de inglês para a festa, com bexigas e mensagens na lousa – algumas em inglês, outras em português. Como eles teriam duas aulas naquele dia, usaram uma aula para a festa.

Entretanto, cabe ressaltar que muitas vezes percebemos que as professoras, principalmente a da 1ª série acaba se tornando leniente ao permitir que os alunos tomem atitudes que podem atrapalhar o bom andamento da aula. A exemplo disso, notamos que repetidas vezes os alunos pedem para a professora para sair da sala e ir ao banheiro ou beber água. Outras vezes, observamos que uma aluna estava deitada no chão para fazer sua atividade escrita no livro. Acreditamos que a professora não se importa em estabelecer e manter regras de comportamento comuns às outras disciplinas (e professores) da escola. Ainda quanto ao cumprimento de uma rotina de sala de aula, observamos em uma aula que poucos alunos haviam trazido a tarefa de casa feita. A professora, ao verificar tal fato, optou por não corrigir os exercícios e passou ao conteúdo adiante. Os alunos que haviam realizado a tarefa, entretanto, não questionaram a decisão da professora.

Todavia, a professora da 1ª série mostra-se bastante carismática e atenciosa com os alunos e está sempre disposta a brincar, conversar, sorrir e ouvir o que as crianças têm a dizer, condizendo com a expectativa e necessidade afetiva da criança nessa faixa etária e com a sua própria crença de que a aula de LEC deve ser muito alegre e divertida, levando as crianças a curtirem a aula e amarem a língua.

Acreditamos na importância e necessidade de alunos e professores possuírem um bom relacionamento e empatia, uma vez que a afetividade conta muito no processo de

aprendizagem das crianças. Entretanto, é perigoso entender que o papel do professor em sala de aula de LE se resume a ser legal e bonzinho. É necessário, acima de tudo, que o professor tenha consciência de sua importância como educador e saiba estabelecer limites para os alunos e objetivos coerentes com o seu contexto, visando à formação dessas crianças.

e) O material didático

Nas aulas observadas notamos que uma aluna da 1ª série (A8), em especial, parece acreditar que o livro didático não influencia em nada o seu aprendizado, uma vez que não o trouxe em nenhuma das aulas que observamos.

Entretanto, apesar dessa exceção, a maioria dos alunos das duas turmas interage com o material didático e o valorizam, uma vez que tentam realizar as atividades propostas, ler as letras das músicas para poder cantá-las e tentam sempre acompanhar o conteúdo apresentado pela professora.

Um aluno da 4ª série (AA6) mostrou-se bastante concentrado na leitura do livro durante todas as aulas. Esse aluno havia dito em entrevista que o livro era o elemento mais importante para a aprendizagem do inglês, e que, sem esse material, seria impossível aprender a língua.

Acreditamos que esse comportamento denota que o material didático é elemento importante para o sucesso da aprendizagem da LE e condiz com o que os alunos expressaram na entrevista, questionário e desenho – a crença no super-método, ou seja, que o livro é o grande responsável pelo aprendizado da língua inglesa.

Assim sendo, apesar da exceção apontada, os alunos da 1ª e da 4ª séries demonstram, em seu comportamento em sala de aula, que valorizam o material didático e que o uso dele favorece a aprendizagem de LE.

3.3 Considerações finais do capítulo

Este capítulo teve como objetivo analisar e discutir os dados obtidos através dos questionários, entrevistas e desenhos dos alunos, com o intuito de conhecermos e compararmos a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries. Essa análise percorreu,

também, os materiais didáticos utilizados, os documentos oficiais da escola cenário deste estudo, a família dos alunos e as professoras de inglês da escola.

A seguir trazemos a conclusão deste trabalho e apresentamos a retomada das perguntas de pesquisa, as contribuições práticas, teóricas e metodológicas, bem como as limitações deste estudo e algumas sugestões para futuros trabalhos.

3.4 Considerações finais desta pesquisa

Neste estudo propusemo-nos a conhecer a cultura de aprender língua estrangeira inglês dos alunos da 1^a e da 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola particular de uma cidade do interior paulista e a comparar a CALE (inglês) dos alunos da 1^a série à CALE (inglês) dos alunos da 4^a série, tendo como pano de fundo alguns elementos reconhecidos na literatura como influenciadores na formação da cultura de aprender, tais como: o material didático utilizado, a filosofia da escola, a família dos alunos e as professoras de inglês.

Como embasamento teórico, buscamos informações nos trabalhos de Barcelos (1995, 2004), Almeida Filho (1993), Garcia (1999), Lima (2006), Reynaldi (1998), bem como demais autores, a respeito de cultura de aprender e cultura de ensinar. E também, nos estudos de Rocha (2006), Pinter (2006), Scott & Ytreberg (1999), no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

Na primeira parte do trabalho, apresentamos a metodologia utilizada, os instrumentos de coleta de dados e os seus procedimentos, o contexto da pesquisa e informações sobre os sujeitos primários e secundários: os alunos e as professoras.

Num segundo momento, tratamos sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira para crianças e dos construtos culturas de aprender e ensinar.

Na terceira parte desta pesquisa, nos atentamos para as análises e discussões dos dados, que revelam as maneiras de pensar e agir dos alunos da 1^a e da 4^a séries do Ensino Fundamental. Além disso, trouxemos as conclusões ao retomarmos as perguntas de pesquisa. Discorremos sobre as contribuições e as limitações deste estudo, bem como traçamos algumas sugestões para pesquisas futuras.

Nesta investigação sobre a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e 4ª séries do EF I, propusemos três perguntas de pesquisa que orientaram o estudo. Apresentamos, a seguir, as conclusões, tendo como guias, essas perguntas de pesquisa.

1. Como se caracteriza a CALE (inglês) de alunos da 1ª série e da 4ª série do Ensino Fundamental?

A análise dos dados revelou que, de modo geral, a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª série é bastante semelhante àquelas pesquisadas em contextos diversos em estudos anteriores (Barcelos, 1995, Garcia, 1999, Coelho, 2005, Rocha, 2006).

Os alunos deste estudo parecem acreditar na importância do aprendizado da LE, são motivados por fatores intrínsecos (expectativa positiva em relação a esse aprendizado) e extrínsecos (possibilidade de viagens, emprego, estudos futuros), ainda que não se apresentem interessados e motivados durante o todo o tempo da aula.

Foi identificado, também, que as crianças consideram as aulas legais e divertidas, sendo os jogos, as brincadeiras e as músicas as atividades mais interessantes. Entretanto, os alunos manifestam a crença de que, para realmente aprender a LE, é necessário fazer lição, ou seja, realizar exercícios escritos.

A professora de inglês tem papel fundamental nessa cultura de aprender e é vista como a grande responsável pelo sucesso ou fracasso de todo o processo de ensino-aprendizagem da LE. O material didático é claramente valorizado na medida em que apresenta vocabulário, estruturas gramaticais e atividades de prática oral considerados, pelos alunos, necessários à aprendizagem do idioma.

2. Quais dos fatores reconhecidos na literatura especializada influenciam a CALE (inglês) desses alunos neste contexto?

Os teóricos da Linguística Aplicada reconhecem que há alguns fatores que influenciam a CALE dos alunos, dentre eles a idade, a família, os professores, os colegas, o material didático, a avaliação, entre outros. Este trabalho se propôs a verificar até que ponto esses fatores influenciam a CALE (inglês) dos alunos no contexto específico da pesquisa.

Os fatores que consideramos foram: o material didático adotado pela escola, a filosofia da escola refletida em seus documentos oficiais, a situação sócio-econômico-cultural da família dos alunos, e, por fim, as professoras de inglês.

Em relação ao material didático, percebemos que, principalmente entre os alunos da 4ª série, há uma forte influência do material didático na formação de sua CALE (inglês). Ao retomarmos as análises feitas, concluímos que a crença no super-método e a valorização da aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais podem ser originárias, principalmente, do material *Let's Go*, utilizado por esses alunos durante três anos (da 1ª a 3ª série).

A visão de linguagem apresentada por esse material é a de que a língua se resume a tópicos de gramática e de vocabulário em nível crescente de complexidade, o que, conseqüentemente, reflete a visão de ensino-aprendizagem que prioriza os exercícios de memorização e rotinização. Essa abordagem é manifestada na concepção dos alunos de que para se aprender uma LE é necessário buscar a correção gramatical, a memorização de palavras e a formação de hábitos corretos.

O reflexo do material didático na formação da CALE (inglês) dos alunos da 1ª série também já pode ser notado. Embora não tenhamos analisado o material utilizado por eles nas duas séries da Educação Infantil, sabemos que esse material se baseava, primariamente, em tópicos de vocabulário. Assim, podemos notar que, em diversos momentos da coleta dos dados, os alunos pontuam a importância de se aprender palavras novas para que aprendam a LE.

O material *Kids United*, adotado nas 1ª e 4ª séries no ano da coleta dos dados, também traz contribuições para a CALE (inglês) desses alunos, à medida em que a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais ainda estão muito presentes nas diferentes atividades propostas ao longo das unidades e, também, por enfatizar a prática e memorização desse vocabulário através de canções. Os alunos refletem a metodologia usada em seus discursos, afirmando que as músicas são as atividades favoritas em sala de aula.

No que diz respeito à filosofia da escola refletida em seus documentos oficiais, a saber, a Proposta Pedagógica, o Plano Escolar e o Regimento Escolar, observamos que há

a preocupação, por parte da escola, com a formação global do aluno. Essa preocupação, refletida nos objetivos gerais e específicos da escola, nem sempre se realiza em sala de aula, principalmente na de LE. Essa percepção tem por base os dados obtidos durante a análise dos dados coletados como um todo, mas, principalmente, daqueles provenientes das observações de aula e das notas de campo, que refletem uma visão de ensino e aprendizagem e uma prática voltadas, especialmente, para a aquisição de conteúdo lingüístico.

Em relação à família dos alunos, notamos que há condições de se oferecer aos seus filhos o acesso à educação global de qualidade. Entretanto, percebemos que não há uma cobrança de hábitos de estudo por parte dos pais, que preferem transferir a responsabilidade da educação dos filhos para a escola.

As professoras de inglês da escola, especificamente as que estão trabalhando com as turmas da 1ª e da 4ª séries, têm papel fundamental na construção da CALE (inglês) desses alunos. É nítida a influência da cultura de ensinar dessas professoras refletidas na cultura de aprender das crianças, que ainda está em formação.

3. Há diferenças (e, em caso afirmativo, quais são) entre a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª séries do Ensino Fundamental?

Os alunos do EF I, de maneira geral, acreditam que o inglês é interessante e legal, mas, tanto os alunos da 1ª quanto os alunos da 4ª série não demonstram, em aula, interesse e atenção constantes, que varia de atividade para atividade, e de aluno para aluno.

Tanto os alunos da 1ª série quanto os da 4ª série parecem acreditar que aprender a LE os ajudará em viagens e para falar com outras pessoas. Todavia, há de se observar que, as crianças mais jovens têm esse outro como uma pessoa mais próxima sua, enquanto as crianças mais velhas admitem o falante nativo como o outro. . Entre os alunos da 4ª série existe, ainda, a crença de que a língua inglesa ocasionará vantagens sociais como melhores oportunidades de emprego e acesso à universidade e de uso real em situações cotidianas, percepções essas não observadas entre os menores.

Os alunos do EF I têm a idéia de que a língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa. Primeiramente, é importante salientar que, do ponto de vista lingüístico, não há

a idéia de fácil ou difícil em relação a um idioma, o que nos leva a acreditar que a língua é vista como disciplina, como a maneira como essa disciplina é tratada na escola e abordada pela professora e pelo material didático, resumindo a LE ao trabalho com palavras isoladas, cria-se nos alunos a crença de que a língua estrangeira é mais fácil do que seu próprio idioma, e que aprender inglês é mais fácil que aprender a língua portuguesa.

Os alunos da 1ª série apresentam a crença de que a aprendizagem da LE deve estar voltada para o *falar* e, assim sendo, eles também acreditam que falam bastante em aula, embora tenhamos observado que esse suposto falar se resume a repetir palavras na língua-alvo. Esse resultado também foi obtido na turma da 4ª série, sendo que concluímos que há uma dissonância entre o que os alunos acreditam – que falam inglês em aula –, e o que realmente fazem em aula: falam, na maior parte do tempo, em português e que, mais uma vez, o falar se resume à repetição de palavras encontrada na lição.

A professora de inglês é considerada pelos alunos da 1ª e da 4ª série legal e divertida e é vista como a responsável pelo sucesso ou o fracasso do processo de ensino-aprendizagem, e, no tocante ao MD, percebemos que esses alunos do EF I parecem apresentar uma cultura de aprender voltada para a valorização do material como meio de aprendizagem da LE e que esse material deve trazer principalmente conteúdos vocabulário.

Deste modo, acreditamos que este estudo pode trazer algumas contribuições, sendo que a principal implicação pedagógica dos resultados apontados aqui diz respeito à postura e à responsabilidade do professor diante do ensino de LEC. Afirmamos que é importante que o professor de inglês das séries iniciais converse com os alunos sobre suas expectativas, crenças, interesses, opiniões, ansiedades e comportamento em relação à LE, às aulas e ao próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, o professor trabalha a afetividade da criança e tem a chance de levar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem.

Entendemos que, embora essa não seja uma prática muito comum entre alunos, principalmente, crianças, configura-se como um momento de extrema necessidade para que esses alunos entendam esse processo de aprendizagem e se entendam como agentes desse processo.

Este estudo teve como alicerce metodológico os princípios da pesquisa qualitativa, utilizando para a investigação da CALE (inglês) dos alunos das 1ª e 4ª séries a

abordagem contextual (Barcelos, 2006) de investigação das crenças. Esta pesquisa contribui principalmente para enfatizar a viabilidade da abordagem contextual na investigação sobre crenças de aprendizagem de LE e, também, na investigação sobre cultura de aprender LE.

Outra contribuição metodológica importante deste estudo refere-se à utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados. Tal procedimento, além de elevar o grau de validade e confiabilidade dos dados, permite que a voz dos sujeitos transpareça nos resultados. É importante mencionar também que o uso de diferentes instrumentos de coleta permitiu a triangulação dos dados. Ressaltamos que o questionário aplicado aos alunos (inclusive aos da 1ª série) teve grande valia e utilidade no sentido de permitir que um número maior de dados fossem coletados em um espaço menor de tempo. Os “emoticons” utilizados nesse instrumento permitiram o bom entendimento das questões por parte das crianças. Os desenhos das crianças trouxeram grande contribuição para confirmar ou refutar as respostas dadas às perguntas do questionário e às afirmações obtidas nas entrevistas.

Todavia, este estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, salientamos que, embora os autores afirmem que as crenças, expectativas, opiniões, etc., em relação à aprendizagem de uma língua são individuais sendo necessário que se investigue a cultura de aprender de cada aluno como única e diferente das demais, optamos por conhecer a CALE (inglês) dos alunos da 1ª e da 4ª série de modo geral, a fim de traçar o perfil do aluno dessas séries iniciais. No decorrer das nossas análises e discussões, salientamos algumas características individuais que mereceram ser considerados, mas tratamos de modo generalizado os resultados sobre a CALE (inglês) desses alunos. No entanto, este trabalho pode servir como fonte de motivação e confirmação para outras investigações em contextos semelhantes.

Segundo, em relação à metodologia de pesquisa, o número de aulas observadas foi reduzido, o que reduziu, também, a oportunidade de obtermos mais dados relevantes para confrontarmos ou confirmarmos a dicotomia entre o dizer e o fazer dos alunos em relação à aprendizagem da LE.

Além disso, não dispusemos de tempo para uma investigação mais consistente acerca dos fatores influenciadores da cultura de aprender dos alunos. Assim, não foi possível realizar uma entrevista com as professoras de inglês da escola cenário deste

estudo, a fim de obtermos mais dados sobre a sua cultura de ensinar. Uma entrevista com os pais dos alunos também teria sido uma rica fonte de dados para irmos a fundo na caracterização dessa CALE (inglês).

Um ponto interessante observado é crença na aprendizagem da LE como oportunidade de crescimento pessoal e profissional e expansão cultural, crença essa mais fortemente sentida entre os alunos mais velhos. É importante ressaltar que, embora alguns alunos demonstrem iniciativa de tomar para si a responsabilidade por sua aprendizagem, há ainda, entre a grande maioria dos alunos, a opinião de que a professora e o material didático são os grandes responsáveis pelo processo, o que se reflete no comportamento dessas crianças e das próprias professoras, que, na prática, ainda revelam uma cultura voltada para a visão tradicional do ensino e da língua em si.

Apesar de acreditarem que falam inglês em aula, o português é a língua falada na maior parte do tempo nas aulas da 1^a e da 4^a séries, e o insumo da LE se restringe a algumas palavras isoladas faladas pelas professoras e repetidas pelos alunos.

Salientamos a necessidade de uma reflexão acerca dos objetivos de ensino de LEC nos diversos contextos, a fim de propor um planejamento de ensino coerente e eficiente para esse público específico. Além disso, é urgente a necessidade de se preparar o professor para que dê conta das múltiplas facetas do ensino de LEC.

Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir para uma reflexão em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa neste contexto pesquisado e em outros semelhantes, tendo como base a cultura de aprender dos alunos e a cultura de ensinar dos professores envolvidos nesse processo, com o objetivo de buscar um ensino de LEC mais eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU E LIMA, D. M. *O Processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993/1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*, p.19-34. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação*. IEL/Unicamp, Campinas, 2003, mimeo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ALLWRIGHT, R.L. *What do we want teaching materials for?* ELT Journal, v.36/1 October, 1981.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. & LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ASHER, J. TPR World. Site <http://www.tpr-world.com/what.html>, acessado em 20 de agosto de 2009.
- ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. In: *Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n. 5, p. 11-27, 2000/2001.
- BANDEIRA, G. *Por que Ensino como Ensino? Manifestação e Atribuição de origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2003.

- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês). In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*, p. 157-178. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa. 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n.1, p 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem e Ensino*, v.7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P. & GOMES, M. C. A. (Orgs.). *Interações dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea*, p. 15-40. Viçosa: Editora UFV, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P., BARCELOS, A.M.F., (eds) *Beliefs about SLA: new research approaches*, ed. Springer, Netherlands, 2006
- BOHN, H. I. *Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora UFSC, 1988.
- BORGES, E. F. V. *Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/ IEL, Campinas, 2003.
- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.
- BREEN, M. P.; CANDLIN, C. & WALTERS, A. A Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 32, p. 39-52. Campinas: IEL/Unicamp, 1998.
- BREWSTER, J. What is good Primary Practice? In: BRUMFIT, C.; MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children*. p. 1-17. Harlow: Longman, 1995.

BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, D. *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2001.

BROUGHTON, G. et al. *Teaching English as a foreign language*. 2a ed. Pincas, 1993

BRUMFIT, C. *Intruduction: Teaching English to Children*. In: BRUMFIT, C. MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children*, p. iv- viii. Harlow: Longman, 1995.

BYALYSTOK, E., HAKUTA, K. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, D. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Elbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1999.

CAMERON, L. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: *ELT Journal*, v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.

CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M.C.C (Org.). *A Formação do Professor como Profissional Crítico*, p. 37-58. Campinas: Mercado de Letras, 2004. -- (As Faces da Linguística Aplicada).

CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, C. C. Representações dos professores de inglês como língua estrangeira sobre as identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L.C. (Orgs.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. Companhia Editora Nacional São Paulo, 1979.

COELHO, E., RIVERS, D. *Adding English: a guide to teaching in multilingual classroom*. Ed. Peppin Publishing Corporation, 2004.

COELHO, H. S. H. “É Possível aprender Inglês na Escola?” *Crenças de Professores e Alunos sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CRISTOVÃO, V.L.L. Dos PCNs – LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.34 pp. 39-51, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. A Implicação da Constituição de Objetivos para o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: GIMENEZ, M. P (Org.). *Contribuições na Área de línguas estrangeiras*, p. 105-119. Londrina: Moriá, 2005.

DEMARTINI, Z. B. F. & FARIA, A. L. G. & PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. *Strategies of Qualitative Inquiry*, 1998.

DEYES, T. Some criteria for evaluating ESP reading materials. In: *Working Papers*, n.9, São Paulo, 1981.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUFVA, H. Beliefs in Dialogue. In: KALAYA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, p. 131-152. Kluwer Academic Publishers, 2003.

ELLIS, G. *Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class*. Thresholds, 2004. Acesso em 08/10/2008 através do site www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M. (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan, 1986.

ESCADA, D. Aprendizagem do Francês língua estrangeira no 1º Ciclo. IN: *Educação & Comunicação*, n. 7, p. 64-75, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Interação e Construção do Conhecimento na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: *Intercâmbio*, v. VIII, p. 217-235, 1999.

FÉLIX, A. Uma reflexão sobre o papel das crenças no faz do professor em sala de aula. In: *Claritas*, n.4, p. 85-95, 1998.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*, p. 93-110. Campinas: Pontes, 1999.

- FIGUEIRA, C. D. S. *Crianças Alfabetizadas Aprendendo língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.
- FILHO, J. C. S. & GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FUKUSHIMA, M. *Research Notes on Primary Foreign Language Teaching: Age, Time and Aims*, 2004. Documento *on-line*, acesso em 10/04/2009 através do site <http://library.twins.ac.jp/kiyou/2004jinbun.P.D.F/mifuku.p.d.f>
- GARCIA, C.R.P. *A Cultura de Aprender uma LE (Inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP. Campinas, 1999.
- GOBBI, M. *Desenho Infantil e Oralidade : Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GODOY, A.C.S. *Aprendendo a ser formadora. Ensinado a ser professora. A prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores da educação básica*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2005
- GONSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Ed. Alínea, 2003.
- HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: *Foreign Language Annals*, v. 18, n.4, p. 333-340, 1985.
- HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*, p. 119-129. Cambridge: Prentice Hall, 1987.
- HOUSE, S. *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing, 1997.
- HUGHES, A. Reviews: Teaching English to young learners. In: *English Language Teaching Journal*, v. 54, n. 2, 2000.
- JOHNSON, H. *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics: a Handbook for language teaching*, 1999.
- JOHNSTONE, R. *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications*. Edinburgh: SCRE, 1994.

- JOHNSTONE, R. Addressing “The Age factor”: Some Implications for Language Policy. *Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- KUBANEK-GERMAN, A. Survey article ‘Primary foreign language teaching in Europe – trends and issues’. In: *Language Teaching*, n. 31, p. 193-205, 1998.
- KUBANEK-GERMAN, A. Emerging Intercultural Awareness in a Young Learner Context: A Checklist for Research. In: MOON, J. & NIKOLOV, M. *Research into Teaching English to Young Learners*. Pecs: University of Pecs Press, 2000.
- LEFFA, V. J. A look at the students’ concept of language learning. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 57-65, 1991.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas-Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n.4, p. 13-24, 1998/1999.
- LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma Professora e Alunos de Quinta Série e suas Influências no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês em Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP: São José do Rio Preto, 2005.
- MARCUSCHI, L. A *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- McKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. IN: *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2. p.329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MUNAKATA, K. Livro Didático: Produção e Leituras. In: *Leitura, história e história da leitura*.

NININ, M.O.G., HAWI, M.M., DAMIANOVIC, M.C., Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada, v.08, p. 91-114, 2005.

NUNAN, D. Does Younger = Better?. In: *Matters*, v. 9, n. 4: TESOL, 1999.

OLIVERO, M. E. C. & PALACIOS C. K. Teste do par educativo: O objeto de aprendizagem como meio para detectar a relação vincular latente. *Seminários de Psicologia*- Coordenação: Edith Rubstein, p. 1-10, São Paulo, 2001.

PAULA, L.F. Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês): um esboço de análise da competência espontânea de aprender do aluno. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

PEREIRA, A.L. O Eurocentrismo nos Livros Didáticos de Língua Inglesa. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (35), pp. 7-19, 2000.

PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PHILLIPS, D.; BURNWOOD, S. & DUNFORD, H. *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: oxford University Press, 2003.

RAMOS, R.C.G. & ROSELLI, B.R., O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C.H. , BASSO, E.A. (orgs.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, Ed. Claraluz, 2008.

REYNALDI. M.A.A.C. a cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1998.

RIXON, S. English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. In: *Language Teaching*, v. 25, n. 2, 1992.

ROCHA, C.H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2006.

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Acesso em 20/07/2009 através do site w.w.w.scielo.br/scielo

ROCHA, C.H. , BASSO, E.A. (orgs.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, Ed. Claraluz, 2008.

RODRIGUES, J.M.V. *Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros intercolares de línguas: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

ROLIM, A. C. de O. A Cultura de Avaliar de Professores de Línguas estrangeira (inglês) no Contexto da Escola Pública. In ROTAWWA, L. & LIMA, M. S. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: Relacionado Teoria e Prática no Ensino de Línguas*, p. 139- 164. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

SADALLA, A. M. F. A; SARETTA, P. & ESCHER, C. A . Análise das crenças e suas implicações *para a Educação*. In: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*, p. 93- 112. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SANTOS, M. E. B. *Ensino de Inglês para Crianças: Uma Proposta Construtivista*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de Assis, Assis, 2002

SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S.S. (Orgs.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCARAMUCCI, M.V., COSTA, L.P. & ROCHA, C.H., A avaliação no Ensino-aprendizagem de línguas para crianças: Conceitos e Práticas in: ROCHA, C.H. , BASSO, E.A. (orgs.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexoes para professores e formadores*. São Carlos, Ed. Claraluz, 2008.

SCOTT, W.A. & YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. London: Longman, 1990.

SILVA, M. G. V. Por que Ensinar uma Língua Estrangeira?. In: *Contexturas-Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 1, p. 17-20, 1992.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: *Linguagem e Ensino*, v.10, n.1, p. 235-271, jan./jun.2007.

SILVA, K. A, ROCHA, C. H. & SANDEI, M. L. R. A Importância do Estudo das Crenças na Formação de Professores de Línguas. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. N. 8, p. 10-40, 2005.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e o livro didático. In: *Contexturas*, v.3 p. 55-60, 1996.

SOUZA, M. M. *Percepções sobre o Ensino de Língua Inglesa em uma Escola Pública no Norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

STERN, H. (ed.) *Languages and the Young School Child*: Oxford: Oxford University Press, 1969.

SZUNDY, P. T. C. *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2001.

TRAJANO, I.S.N. *Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

VIANA, N. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. Mimeografado.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*, p. 29-50. Campinas: Pontes, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*, p.131-152. Campinas: Pontes / Arte Língua, 2004.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning. In: *System*, vol.27, p. 435-441, 1999.

WOOD, D. *How Children Think and Learn*. Blackwell Publishing, 1998.

WRIGHT, A. *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Questionário I



Antonini, A.F. (2007). **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em andamento. IEL-Unicamp.

_____ de Novembro de 2007

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Endereço: _____
5. Nome da mãe: _____
6. Nome do pai: _____
7. Tem irmãos? sim quantos? _____
 não
8. Qual é a idade de sua mãe? _____
9. Qual é a idade de seu pai? _____
10. Qual é a idade de seus irmãos? _____
11. Qual é a profissão do seu pai? _____
12. Onde seu pai trabalha? _____
13. Qual é a profissão da sua mãe? _____
14. Onde ela trabalha? _____
15. Onde seu(s) irmão(s) estuda(m)? _____
16. Você estuda inglês em outra escola? sim Onde? _____
Há quanto tempo? _____
 não
17. Seu pai estuda inglês? sim Onde? _____
Há quanto tempo? _____
 não
18. Sua mãe estuda inglês? sim Onde? _____
Há quanto tempo? _____
 não
19. Seu(s) irmão(s) estuda(m) inglês? sim Onde? _____
Há quanto tempo? _____
 não
20. Você ou alguém da sua família estuda uma outra língua estrangeira (espanhol, etc...)?
 sim Quem? _____
Onde? _____
Há quanto tempo? _____
 não

Questionário II








Antonini, A.F. (2007). **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em andamento. IEL-Unicamp.

_____ de Novembro de 2007

Nome: _____	Idade: _____
Série: _____	Escola: _____
Estuda línguas em escola de idiomas? () sim, Inglês () sim, Espanhol () não	

1- O que você acha de estudar inglês?

- () legal  () chato 
- () muito legal  () muito chato 
- () não sei dizer 






Por quê? _____

2- Você acha que aprender inglês é:

- () fácil  () muito fácil 
- () difícil  () muito difícil 

Por quê? _____

3- O que você sente em relação a estar aprendendo inglês:

- () alegria  () tristeza 
- () irritação  () indiferença (tanto faz) 
- () Nenhum desses  () outro _____

Por quê? _____

4- Você acha que aprender inglês é:

() importante () muito importante () desnecessário () não sei dizer

Por quê? _____

5- Se você chegasse na escola e não houvesse mais aulas de inglês, como você se sentiria?

6- Para você, o que é mais importante saber fazer em inglês. Coloque em ordem de importância (1-5)

() falar () ouvir () ler () escrever

Por quê? _____

7- O que você gostaria de saber em inglês? _____

8- Você usa o Inglês fora da aula?

() sim () não () mais ou menos () não sei dizer

Onde ? _____

9- Cite todas as coisas que você gosta nas aulas de inglês e diga o porquê:

10- Cite todas as coisas que você não gosta nas aulas de inglês e diga o porquê:

11- Se você pudesse escolher, quais atividades você mais gostaria de fazer nas aulas? Enumere de 1 à 10, do mais legal para o menos legal:

() cantar músicas () brincar, jogar () assistir filmes, desenhos animados

() fazer teatrinhos () ouvir histórias () ler textos

() falar em inglês com seu colega , com seu professor () desenhar e pintar, recortar

() recortar, colar, montar, etc () escutar a professora

Outras atividades _____

12- Você fala em inglês nas aulas?

() sim, pouco () sim, bastante () não

13- Sua professora fala em inglês?

() sim, pouco () sim, bastante () não

14- O que você acha do livro de inglês?

15- Você gosta de trabalhar em grupos?

() sim, pouco () sim, bastante () não

16- Você gosta de seu professor de inglês?

() sim, pouco

() sim, bastante

() não

Por quê? _____

17- Conte algo que aprendeu nas aulas.

18 - Faça um desenho sobre suas aulas de inglês.



Questionário III

Antonini, A.F. (2007). **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em andamento. IEL-Unicamp.

_____ de _____ de 2007

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Estado civil: _____
5. Formação em língua estrangeira (inglês)/ ano de ingresso e egresso do curso: _____
6. Graduação/ ano de ingresso e egresso do curso: _____
7. Cursos após Graduação: _____
8. Tempo de serviço no ensino de língua estrangeira (inglês) para crianças:

9. Tempo de serviço na referida escola: _____
10. Período de atuação no referido contexto: _____
11. Como você define sua aula de língua inglesa para crianças?

12. Como você define o material utilizado com a turma _____?

13. Você participa de eventos na sua área?
