



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**Relações entre a Formação e a Prática do Professor de Língua Estrangeira  
(Inglês) para Crianças**

SÃO CARLOS  
2010



**Universidade Federal de São Carlos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Relações entre a Formação e a Prática do Professor de Língua**  
**Estrangeira (Inglês) para Crianças**

Maysa Ferreira Rampim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R177rf

Rampim, Maysa Ferreira.

Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças / Maysa Ferreira Rampim. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

117 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

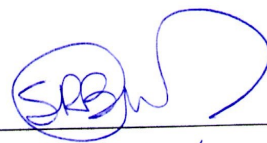
1. Língua inglesa - estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Professores - formação. 4. Crianças. I. Título.

CDD: 420.7 (20ª)

---

**BANCA EXAMINADORA**

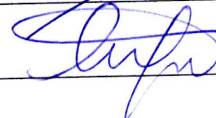
Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro



Profa. Dra. Ana Lúcia Campos de Almeida



Dedico este trabalho aos meus pais Marcli Monique Ferreira e José Laércio Verza, pelo apoio prestado a mim desde o início de minha educação. Agradeço pelo incentivo e afeto.

A minha querida avó Guiomar Pazian Ferreira por sua fé e carinho para comigo.

À professora Sandra que acreditou em mim e teve muito empenho ao me orientar.

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente à minha família pelo incentivo e por ter compartilhado minhas preocupações, angústias e incertezas.

Aos meus pais, José Laércio e Marcli Monique pelo auxílio na correção do texto e pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

A meu pai Maurício Rampim pelas orações e pelo incentivo ao meu crescimento.

A minha orientadora Sandra Buttros Gattollin de Paula, não apenas pela orientação, mas pela paciência, carinho, amizade e confiança que tem depositado em mim.

Aos meus irmãos Thalyta e Ulysses pelo carinho e momentos compartilhados.

A todos os amigos pelo apoio, incentivo, dedicação, compreensão e amizade.

Aos participantes desta pesquisa, alunos e professores, pela cooperação.

Aos amigos Mariana Marquiori e Leonardo Soriano, pelas inestimáveis contribuições e colaboração.

A Profa. Dra. Eliane Augusto Navarro e a Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida, pelas preciosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos membros suplentes da Banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Hilsford Rocha e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, pela presença e contribuições.

A todos os colegas da UFSCar, que conheci nessa trajetória, pelo companheirismo e incentivo.

Ao corpo docente do PPGL, em especial aos professores Prof. Dr. Nelson Viana, Profa. Dra. Maria Silvia Martins e Prof. Dr. Valdemir Miotelo pelos ensinamentos e contribuições feitos a esse trabalho.

Aos funcionários do PPGL, em particular à Nani, pela paciência, atenção e profissionalismo.

À memória do meu avô Washington Luiz Ferreira da Cunha, pelos valores ensinados.

E, sobretudo, a Deus, que não me deixou faltar à motivação necessária para concluir este trabalho de pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho relata uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a formação do professor de Língua Inglesa (doravante LI) que atua junto ao Ensino Fundamental I. Inicialmente, pretende-se desenvolver uma trajetória histórica sobre a Sociedade Pós-Moderna no contexto Multicultural. Para isso, será realizado um breve histórico do contexto sócio-cultural da criança inserida nessa sociedade. Em seguida, será apontada a importância do ensino de Língua Estrangeira para Criança (doravante LEC), ou seja, as atuais razões que têm levado ao aumento do número de crianças aprendendo uma língua estrangeira (LE). Além disso, será explicitado o letramento desenvolvido pelo professor de LEC e as práticas pedagógicas implementadas junto aos alunos nas séries iniciais, em que o foco será voltado para o sujeito que leciona inglês nas séries iniciais da Educação Infantil. Resultados de estudos anteriores (Rocha, 2006; Santos, 2005) sobre o ensino de inglês para crianças apontam para a necessidade de se investigar mais atentamente as competências desse profissional, egresso do curso de Letras. No entanto, apesar de licenciado em língua inglesa, durante a graduação, esse professor recebe a formação para trabalhar somente com alunos do Ensino Fundamental II. Por outro lado, os profissionais da área de Pedagogia - habilitados para o trabalho com crianças do Ensino Fundamental I - não são capacitados, em sua formação, para o ensino de línguas estrangeiras. Desse modo, ambos os profissionais – o de Letras e o de Pedagogia - parecem apresentar lacunas no que se refere a sua formação para ensinar Língua Inglesa a crianças do 1º ao 5º anos. Assim, julgou-se relevante acompanhar o trabalho de três professoras de LEC (inglês) com o intuito de: 1) investigar o perfil do professor que atua no ensino de inglês nas séries iniciais; e, 2) investigar o processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental I, no que se refere à abordagem utilizada pelo professor prática do professor que atua nessa área. Para a coleta de dados foram selecionadas duas escolas, sendo uma da rede municipal e a outra de ensino particular, que possuíam em sua grade de ensino da língua inglesa para crianças nas séries iniciais. Nessas escolas, acompanhou-se o trabalho de três professoras, uma pedagoga e duas licenciadas em Letras – Português/Inglês. Foram utilizados quatro instrumentos para coleta dos dados: observação de aula por meio de gravações em vídeo e áudio, questionários (com as professoras) e entrevistas (com a coordenadora e as professoras), para a obtenção de dados a respeito da formação do educador, assim como o objetivo visado pela escola ao implantar o ensino da língua inglesa. Além disso, foram registrados diários de pesquisa, visando a um melhor acompanhamento e observação das aulas. Posteriormente houve uma triangulação dos dados obtidos, que, relacionados com o levantamento bibliográfico, servirão de base para o encaminhamento da pesquisa.

Palavras-chave: língua estrangeira para crianças, inglês como língua estrangeira, formação de professores, letramento, Ensino Fundamental I

## ABSTRACT

The present work describes a qualitative research on the training of teachers of English Language (henceforth EL) who deals with the Elementary School I. Initially, we intend to develop a historical background on the Postmodern Society on multicultural context. For this, there will be a brief history on the socio-cultural context of the child that is inserted in this society. After that, we will point to the importance of teaching foreign language for Children (hereinafter LEC), ie, the current reasons that have led to increasing numbers of children learning a foreign language (FL). Moreover, will be explicit the literacy teacher's LEC, in which the focus will be turned to the professional who teaches English classes in early grades. This route will remain to the desired skills that are expected from educators. Results of previous studies (Rocha, 2006; Santos, 2005) about teaching English to children point to the need to investigate more closely the skills of this professional, licensed by Modern Languages and Literatures programs. However, despite a degree in English during the graduation, the teacher receives the training to work only with elementary school students II. Moreover, the professionals of Education - enabled to work with children of elementary school I - are not trained in their graduation to teach foreign languages. Thus, both professionals - educated in Modern Languages and Literatures and Pedagogy - appear to be defective as regards their competence to teach English Language to children from 1st to 5th year. Thus, it was deemed important to monitor the work of three professors of LEC (English) in order to 1) identify the profile of the teacher who works with the teaching of English in the early grades, and, 2) investigate the process of teaching learning of Foreign Languages in Elementary School regarding the approach of the teacher who acts in this area. For data collection were selected two schools, one of the municipal and the other a private school had in it program the teaching of English for children from 1st to 5th year. In these schools, were investigated the work of three teachers, one educator and two graduates of Arts - Portuguese / English. Four instruments were used for data collection: observation of tuition through video recordings and audio, quizzes (with teachers) and interviews (with the coordinator and the teachers), to obtain data regarding the preparation of educators, as well as the goal pursued by the school to implement the teaching of English. Furthermore, were recorded daily research, aiming for better monitoring and observation of classes. Later there was a triangulation of data, which related to the literature, form the basis for the delivery of research.

Keywords: foreign language for children, English as a foreign language, teacher training, literacy, Elementary School



## **Lista de abreviações**

**LE: LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**LM: LÍNGUA MATERNA**

**LI: LÍNGUA INGLESA**

**LEC: LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS**

**L2: SEGUNDA LÍNGUA**

**P1: PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, FORMADA EM LETRAS**

**P2: PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL, FORMADA EM PEDAGOGIA**

**P3: PROFESSORA DA ESCOLA PARTICULAR, FORMADA EM LETRAS**

**LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES**

**PCN-LE: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

**EMEF: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**EMEI: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – Trajetória da Pesquisa</b>	<b>10</b>
1.1 Introdução	10
1.2 Problema de Pesquisa e Justificativa	11
1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa	14
1.4 Organização da Dissertação	16
<b>CAPÍTULO II – Metodologia</b>	<b>17</b>
2.1 A Natureza e o Caráter do Estudo	17
2.2 O Perfil das Escolas	18
2.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	18
2.2.2 Escola da Rede Privada	20
2.3 As Professoras Participantes da Pesquisa	21
2.4 Instrumentos de Pesquisa	22
2.4.1 Questionário	23
2.4.2 Entrevista	23
2.4.3 Observação em Sala de Aula	24
2.4.4 Os Procedimentos de Análise	25
2.5 Ética na Pesquisa	25
<b>CAPÍTULO III – Análise dos Dados: Teoria e Prática</b>	<b>27</b>
3.1 Reflexão Teórica	27
3.1.1 O Ensino da LI e LEC no Brasil	27
3.1.2 O Ensino de LEC	29
3.2 Letramento	32
3.2.1 Letramento: eventos e práticas	32
3.2.2 Letramentos Autônomo e Ideológico	34

3.2.3	Letramento na Sala de Aula	36
3.2.4	Letramento Desenvolvido pelo Professor de LEC	37
3.3	Análise dos Dados	38
3.3.1	O perfil das Participantes	38
3.3.1.1	P1	38
3.3.1.2	P2	42
3.3.1.3	P3	44
3.4	As Participantes e suas Práticas	48
3.4.1	O Material Didático	48
3.4.2	Refletindo Sobre a Prática de P1	52
3.4.3	Refletindo Sobre a Prática de P2	66
3.4.4	Refletindo Sobre a Prática de P3	77
<b>CAPÍTULO IV – Considerações Finais</b>		<b>88</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>		<b>94</b>
Apêndice		101
Apêndice 1 Roteiro para Questionário com o Professor		102
Apêndice 2 Roteiro para Entrevista com o Professor		106
Apêndice 3 Termo de Consentimento		109
Anexos		110
Anexo 1 Atividade do Material Didático Utilizado por P1		
Anexo 2 Atividade do Material Didático Utilizado por P2		
Anexo 3 Atividade do Material Didático Utilizado por P2		
Anexo 4 Atividade do Material Didático Utilizado por P2		
Anexo 5 Atividade do Material Didático Utilizado por P2		
Anexo 6 Atividade do Material Didático Utilizado por P3		
Anexo 7 Atividade do Material Didático Utilizado por P3		

## CAPÍTULO I: Trajetória da Pesquisa

### 1.1 Introdução

*“É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste 1995, p. 286).*

A humanidade se constitui pelas relações sociais que são estabelecidas ao longo da história, sendo tais relações regidas por meio da linguagem. Segundo Bakhtin (2004), a linguagem funciona como um fato social, constituindo um valor muito importante para a cultura geral, para a vida dos indivíduos e da sociedade.

Nessa concepção, a língua é caracterizada como um produto social da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Bakhtin, 2004). Dessa forma, língua e linguagem se articulam resultando de um processo dialógico, no qual se inscrevem os sujeitos enunciativos em interação. De acordo com Bakhtin (2004), tem-se a língua como um sistema social compartilhado por todos os falantes de uma comunidade lingüística, sendo um sistema de representação lingüística do qual resultam os processos da linguagem, responsável pela interação entre o sujeito e o mundo.

A importância de uma língua é quase sempre determinada pela hegemonia que ela representa, ou seja, o papel desempenhado por aquela língua ao longo da história da humanidade, no que diz respeito às trocas internacionais, que geram consequências nas diversas áreas relacionadas à cultura, educação, ciência, trabalho, entre outras (Brasil, 1998).

No plano mundial, tem-se atualmente a Língua Inglesa (doravante LI), como a língua da globalização (Lacoste, 2005). Sua influência teve, após a Segunda Guerra Mundial, um crescimento considerável, ampliado pela globalização e pelos avanços tecnológicos que permeiam a sociedade atual. Essa influência foi intensificada com a criação do Mercado Comum Europeu, um projeto político e econômico que tem como objetivo aproximar os países da Europa. Com isso, houve um grande aumento na demanda por escolas de inglês, gerando maior necessidade de se estudar e aprender esse idioma.

Dentro deste contexto, vê-se que a LI assumiu papel de destaque em praticamente todos os segmentos da sociedade contemporânea, estando um pouco presente em todos os lugares do mundo (Breton, 2005), não sendo mais um produto territorializado (Paiva, 2003). Isso se deve ao interesse existente nos negócios comerciais e políticos, além de interesses culturais e relativos à comunicação (Rajagopalan, 2005). Devido a tais fatores, encontramos-nos constantemente expostos, em nosso dia-a-dia, à grande presença da LI nas trocas de informação, nas negociações, nas transações, no meio midiático, na educação, na produção industrial e agrícola e em vários outros setores.

Isso significa dizer que a LI está bastante entranhada no cotidiano, independentemente do domínio que as pessoas tenham dela ou não, o que é um forte indício de que estamos vivendo numa sociedade com características multiculturais, onde nos deparamos, dentro de nosso país, com a fala e a escrita estrangeiras (Brasil, 1998).

## **1.2 Problema de Pesquisa e Justificativa**

Considerando a situação histórica do ensino de línguas no Brasil, podemos afirmar que no passado havia um interesse político-econômico-ideológico que dava oportunidades de acesso à língua estrangeira (doravante LE) a uma pequena parcela da população, formada, predominantemente, pelas classes mais abastadas, que buscavam prestígio na aprendizagem de outras línguas (Santos, 2005). No entanto, nos anos trinta houve um aumento no ensino de línguas, destacando-se o Brasil na produção mundial do conhecimento de novos idiomas (Almeida Filho, 2003).

Na atualidade, o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil segue os padrões estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB). De acordo com Santos (2005), a implantação das LDBs de 1961 e 1971 trouxe várias mudanças na área de ensino de línguas, que se estenderam pelos anos 70. A atual LDB (1996) traz no artigo 26, parágrafo 5º, referente aos currículos do Ensino Fundamental e Médio, o seguinte enunciado: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Apoiados nas normas estabelecidas pela LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, de 1998 (doravante PCN-LE), que têm como intuito

servir de referência às questões relacionadas a ensinar e aprender LE nas escolas brasileiras, afirmam que a inclusão de uma LE no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que esta desempenha na sociedade, exigindo, dessa forma, uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população. Com isso, entende-se que as escolas privadas e públicas são livres para montar suas grades curriculares, de acordo com o que julgam necessário à comunidade em que estão inseridas.

Segundo Gee (2004), a escola deve ter autonomia para seguir suas próprias tendências, para atender às necessidades locais, tendo como característica marcante o pluralismo cultural, onde o que é certo não é totalmente certo e o que é errado não é totalmente errado, gerando com isso uma situação de equidade, onde se busca igualdade sem que se eliminem as diferenças.

Devido a tal conjuntura, a educação multicultural possui a característica de considerar a diversidade cultural no que diz respeito às minorias étnicas, à pluralidade de doutrinas, aos direitos humanos, à abolição de estereótipos e ao conseqüente aumento de conhecimentos e de visões de mundo (Gadotti, 1993).

Dessa maneira, o ensino-aprendizagem da LI se constitui como uma prática de letramento. De acordo com Santos (2005), “se na aquisição da língua materna (doravante LM), buscamos significados que amoldam nosso letramento nessa língua, ao aprendermos uma LE, outros significados são acrescidos, ampliam e modificam a nossa (re)construção identitária”. Consoante isso, a aprendizagem de uma LE está atrelada à aquisição de valores sociais que incluem o consumo cultural (música, filmes, textos), a expansão da visão de mundo, a ampliação do vocabulário, entre outros fatores. Além disso, tal aprendizagem visa à inclusão social, já que saber uma nova língua contribui para o crescimento intelectual e estimula o indivíduo a ter uma maior interação com os elementos da modernidade, como a internet, por exemplo.

Diante de tais fatores, há que se pensar na educação hoje orientada por um paradigma que reflita nas transformações e necessidades impostas pelo mundo pós-moderno. Dessa maneira, é preciso refletir sobre um ensino de LI que promova as condições necessárias à abordagem multicultural e às oportunidades necessárias ao desenvolvimento do letramento dos alunos, considerando-se as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE no Brasil. Uma ação, em específico, nos chama a atenção e parece ir ao encontro dessas necessidades. A exemplo do que ocorre em muitas escolas particulares, há vários anos, tem-se notado ultimamente um crescente número de escolas públicas oferecendo a LI desde a educação infantil.

Estudos recentes (Santos, 2005; Rocha, 2006) indicam haver forte tendência entre diretores, coordenadores, professores e pais de acreditar que a criança pequena tende a aprender uma LE mais facilmente que o adolescente ou o adulto. Tal crença traz benefícios aos interesses políticos, sendo oferecidas mais oportunidades de cargos a professores dessa área, sem, no entanto, haver na literatura consenso em relação aos ganhos que a criança tem em relação aos aprendizes de outras faixas etárias (Santos, 2005).

Com isso, algumas secretarias municipais, apoiadas por direções de escolas e pela comunidade local, acreditam que as crianças devam começar a aprender, principalmente a LI, o quanto antes. Assim, muitas regiões do Brasil estão começando a adotar o ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC), em alguns lugares, já na Educação Infantil.

Em sua dissertação de mestrado sobre as crenças acerca da inclusão de LI nas séries iniciais, Santos (2005) faz uma pesquisa na rede municipal de ensino de uma cidade da região centro-oeste do Brasil. Em seu trabalho, a autora afirma que, segundo informações obtidas na Secretaria de Educação e por meio de colegas da área, a iniciativa pelo ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas particulares e municipais tem se dado não somente em razão dos pedidos da comunidade e da conscientização de sua necessidade, mas também para atender a uma questão burocrática. Em outras palavras, os professores responsáveis pelas séries iniciais (1º ao 5º ano) devem cumprir sua hora-atividade dentro do período destinado às aulas das crianças. Surge, portanto, uma janela que precisa ser coberta enquanto os professores organizam suas atividades na escola.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação daquela cidade optou pela implantação do ensino de LI e de Artes nas escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, destinando a cada uma das disciplinas uma hora-aula semanal. Para as aulas de LI, a Secretaria realizou concurso para professores licenciados em Letras, o que tem gerado grande preocupação aos pesquisadores.

Com a implantação do ensino facultativo de inglês na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental, surge uma questão muito importante sobre a formação do educador responsável por ministrar as aulas para essas crianças. Essa discussão se deve ao fato de que, professores formados para atuarem no Ensino Infantil, assim como nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, são Pedagogos que não recebem formação na graduação para atuarem com seus alunos no ensino de LE.

Enquanto isso, professores formados em Letras, que são freqüentemente requisitados em concursos públicos para ministrarem aulas de LI do 1º ao 5º ano, possuem formação em LE, mas são capacitados, em sua graduação, a trabalharem somente com crianças a partir do 6º ano<sup>1</sup>.

Devido a essa nova demanda por profissionais capacitados a lecionar inglês para crianças, surge a dúvida a respeito do tipo de competência necessária a esse professor, já que tanto o pedagogo quanto o professor de Letras possuem formação insuficiente para atuar nessa área. Isso porque, na grade curricular do curso de Letras, não há, de acordo com a matriz curricular do curso, o oferecimento de nenhuma disciplina obrigatória que tenha como foco o aprendiz criança em processo de alfabetização na língua materna, ou seja, alunos da Educação Infantil ou das séries iniciais do Fundamental I.

Já no que diz respeito ao curso de Pedagogia, existem diversas disciplinas que tratam da formação do professor que estará apto a trabalhar com criança na LM, da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental I; no entanto, não há, segundo as diretrizes curriculares, nenhum tipo de formação obrigatória na grade curricular do curso, que trabalhe com a capacitação específica de línguas estrangeiras para crianças, motivo pelo qual nos sentimos atraídos pelo tema.

### ***1.3 Objetivo e Perguntas de Pesquisa***

A partir do exposto, com o oferecimento voluntário de LE no Ensino Fundamental I, em algumas escolas municipais do estado de São Paulo e na maior parte das escolas da rede privada de ensino, mesmo sabendo que, segundo a norma, esse ensino somente se torna obrigatório a partir do sexto ano (quinta série), este trabalho tem como objetivo investigar a prática do professor que atua no ensino de LI das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, tentaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

*1. Qual é a formação do professor que atua no ensino de LEC e como essa formação se reflete em sua atuação em sala de aula?*

---

<sup>1</sup> Antiga 5ª série



Além da preocupação relacionada à formação desse profissional, a implantação do ensino de LEC não aponta nenhuma diretriz aos professores, já que não há, até o presente momento, documentos oficiais que legitimem a implementação de LE na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os PCN-LE, a disciplina de LI não é tida como disciplina privilegiada, sendo ministrada em alguns lugares apenas em uma ou duas séries do ciclo II do Ensino Fundamental (1998-2001:19-24).

Em sua pesquisa de mestrado, Rocha (2006) procura investigar, nos documentos oficiais vigentes, a existência de possíveis provisões que sejam válidas para o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora tenta propor encaminhamentos que preencham a lacuna existente em relação aos tipos de competências exigidas do educador de LE dos I e II ciclos do Fundamental.

Assim, de acordo com Rocha (2006), além da Competência Linguístico-Comunicativa, seria função desse professor, ter conhecimento das formas de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Também seria função do professor, iniciar o aluno no desenvolvimento de práticas de letramento em LI, visto que a criança vive num mundo letrado, em que está constantemente vivenciando práticas sociais, incluindo o contato direto com esse idioma em seu dia-a-dia. Implica ainda no ensino de estratégias e habilidades que são adequadas para interagir com diferentes textos, nas práticas sociais; ou seja, por meio do letramento, o professor pode criar para os alunos oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para a admissão e participação social, assim como criar e recriar situações que concedam aos alunos uma participação efetiva em práticas letradas (Kleiman, 2005). Com isso, tenho como segunda pergunta de pesquisa:

*2. Quais são as práticas desenvolvidas pelas professoras nas aulas de LEC e como elas contribuem para o desenvolvimento do letramento dos alunos?*

As pesquisas que têm como foco uma investigação mais aprofundada acerca da formação do professor que leciona a LI nas primeiras etapas das séries iniciais, ainda são poucas. Devido a isso, podemos afirmar que existe uma lacuna em relação à formação do professor responsável por ministrar aulas de inglês para crianças. Além disso, são escassas as pesquisas que envolvam o letramento no ensino de LEC. Alguns exemplos podem ser encontrados, como no estudo realizado por Matos (2009), em que a

autora tem como objetivo analisar o cotidiano de uma sala de aula de LI dentro de um contexto interdisciplinar, utilizando-se para isso de modelos de letramento, visando associar o letramento escolar ao letramento adquirido fora da escola. No entanto, sua pesquisa se pauta no estudo do material didático.

No que se refere à formação de professores de línguas estrangeiras, resultados de pesquisas (Vieira-Abrahão, 2006; Claus, 2005; entre outras) apontam para a dificuldade de se observar, na prática de professores egressos do curso de Letras, a teoria a que estiveram expostos ao longo de sua formação. Pensa-se, assim, nos profissionais que atuam no ensino de inglês para crianças, que, como já foi dito, durante a graduação não recebem formação específica para trabalhar com tal público, surgindo aí a dúvida sobre sua prática, ou seja, onde tais profissionais buscam orientações e se eles são reflexivos sobre sua prática.

Acreditamos que, ao tentar responder tais perguntas de pesquisa, estaremos contribuindo com a área de ensino e aprendizagem de línguas, já que não existem muitas pesquisas que focalizam a prática do professor de LEC no contexto da sala de aula.

#### **1.4 Organização da Dissertação**

Este trabalho está dividido em 4 capítulos, sendo o primeiro referente a uma introdução em que são apresentados o problema de pesquisa, a justificativa pela escolha do tema, o objetivo da pesquisa e as perguntas de pesquisa. O segundo capítulo apresenta a metodologia do trabalho; a fundamentação teórica é apresentada no terceiro capítulo ao longo da análise dos dados. No último capítulo, têm-se as respostas às perguntas de pesquisa, seguidas pelas considerações finais.

## **CAPÍTULO II - Metodologia**

Este capítulo é destinado à apresentação da metodologia adotada nesta pesquisa, e está dividido em cinco seções. A primeira irá tratar da natureza e do caráter do estudo em questão. Para isso será relatada a característica do tipo de pesquisa, no caso a qualitativa. A segunda parte ficará destinada a apontar o contexto da pesquisa, ou seja, as características do local onde a pesquisa está centrada. Na terceira parte será explicitado o perfil da escola, seguido da caracterização dos participantes da pesquisa, que constitui a quarta parte. E para finalizar, o último parágrafo trará os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

### **2.1 A Natureza do Estudo**

O presente trabalho relata uma pesquisa de cunho qualitativo (Moita Lopes, 1996) sobre as práticas de ensino do professor de inglês que atua nas séries iniciais (primeiro ao quinto ano) do Ensino Fundamental I. A pesquisa, do tipo qualitativa, vinculada ao processo educativo, permite ao examinador do caso interpretar o fenômeno que observa, no caso desta pesquisa, a formação do professor responsável por ministrar a disciplina de língua inglesa para alunos do Ensino Fundamental I.

O paradigma qualitativo de pesquisa é mais adequado a este trabalho, por permitir avaliar o processo em que se dá o problema de pesquisa. O pesquisador possui contato direto com a situação a ser analisada, participando de todos os eventos que envolvem o objeto de estudo. Essa proximidade possibilita descrições consistentes e rigorosas das situações vivenciadas, as quais, após análise, dão origem à construção da teoria.

Essa pesquisa tem, portanto, um caráter processual, visando ao conhecimento e entendimento da questão a partir de todos os envolvidos no contexto analisado. Para isso, há que se começar por um levantamento bibliográfico referente ao tema proposto. Em seguida se inicia o processo de observação de campo, além de entrevistas e/ou aplicação de questionários com os participantes da pesquisa. Esse processo permitirá a coleta de dados que devem ser considerados e interpretados em face de sua ocorrência no contexto pesquisado, buscando-se com isso o entendimento do todo.

## 2.2 O Perfil das Escolas

O cenário escolhido para a coleta de dados envolveu duas escolas, localizadas em duas diferentes cidades do interior paulista - uma da Rede Municipal e a outra da Rede Privada de Ensino Fundamental I.

### 2.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

A escola da Rede Municipal está localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, fundada em 1.964, com a população atual de aproximadamente 5 mil habitantes. A economia da cidade é sustentada pelas diversas empresas ali instaladas.

No que diz respeito às redes Municipal e Estadual de ensino, a cidade conta com um total de quatro escolas, sendo três municipais e uma estadual. As escolas municipais se dividem em Creche, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Quanto à escola estadual, esta atende os alunos do Ensino Fundamental II. O município não conta com nenhuma escola da rede privada.

Quanto ao ensino de LI na escola municipal, um dos cenários desta pesquisa, este é oferecido às crianças desde a pré-escola, se estendendo aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com uma média de 28 alunos por professor. A escolha para as observações das aulas de LI recaiu sobre a EMEF da cidade devido ao fato de o município ter introduzido, há cerca de quatro anos, o ensino da LI na educação infantil e nas séries iniciais do Fundamental I. Atualmente a escola tem duas professoras de inglês, que serão caracterizadas como P1 e P2, sendo P1 formada em Letras e P2 graduada em Pedagogia.

A EMEF da pequena cidade do interior de São Paulo foi fundada em Dezembro de 1992 e se encontra situada na área urbana da cidade, contando com um número aproximado de 560 (quinhentos e sessenta) alunos. Sua localização é muito central, sendo de fácil acesso para os moradores. O prédio da escola é muito bonito e bem cuidado. Ele é bastante grande, já que possui muitas classes, com um total de 13 salas de aula em funcionamento. É dividido em diretoria, secretaria, sala de professores, salas de aula, um grande pátio com um pequeno parque de areia, biblioteca, banheiros e bebedouros, refeitório, e quadra coberta.

Além disso, há na EMEF diversas salas especiais, como: uma sala de aula destinada apenas para as aulas de inglês, sala de informática, brinquedoteca, sala odontológica, sala de vídeo e uma sala para a psicóloga. A parte interna de todas as salas de aula é ampla e bem iluminada. Cada sala comporta 30 alunos, que se sentam em carteiras enfileiradas. O ambiente dentro e fora da sala é bem agradável.

Desde julho de 2006 está sendo oferecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para os alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na sua idade regular. Nesse mesmo ano, foi implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 9º ano), assim como a Inclusão de crianças Portadoras de Necessidades Especiais, que frequentam o Ensino Regular e são atendidas 2 horas/dia na Sala de Recurso, a qual foi equipada para que os professores habilitados na área trabalhem a estimulação desses alunos, os quais são atendidos por psicólogas, e, se houver necessidade, passam pelo fonoaudiólogo, participando também de todas as atividades extraclasse.

Na programação da escola, segundo informações obtidas com a direção da unidade escolar, é feita semestralmente uma avaliação oral com a equipe escolar para analisar não apenas o desempenho do professor, mas também, de maneira geral, o que foi feito de positivo e negativo no semestre, procurando com isso a correção dos pontos negativos.

A Prefeitura tem investido, desde 2006, na compra de novos livros para a biblioteca das escolas municipais, brinquedos pedagógicos, material didático e uniformes, em curso de informática, na merenda de qualidade (com acompanhamento de nutricionista), em projetos na área esportiva, da educação e da saúde (Projeto de Higiene Bucal). Também foi implantado o sistema apostilado, possuindo inclusive apostilas de inglês para alunos e professores, que contam com o Apoio Pedagógico terceirizado. A EMEF possui todas as adequações necessárias em sua parte física para atender aos alunos portadores de necessidades especiais. Há ainda na escola um projeto chamado “Projeto Escola Amiga” em que os alunos do 1º ao 5º ano permanecem na escola por período integral, tendo possibilidade de acesso às aulas de reforço, natação, informática, artesanato, futebol, futsal e música.

As aulas de LI são ministradas em uma sala própria, que só é acessada pelas duas professoras de inglês. Todas as séries (do primeiro ao quinto ano) possuem uma única aula semanal de inglês, com duração de cinquenta minutos. Os alunos recebem apostilas e cadernos que ficam na escola e são utilizados durante as aulas de inglês.

### 2.2.2 Escola da Rede Privada

No que diz respeito à escola pertencente à rede privada de ensino, esta também se encontra situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O município possui 200 mil habitantes, foi fundado em 1827 e sedia, hoje, um dos maiores pólos cerâmicos das Américas.

Na cidade há seis faculdades particulares e uma universidade pública. Além disso, ela conta com escolas e centros de educação infantil mantidos pela prefeitura, além de escolas estaduais, particulares e escolas profissionalizantes. A taxa de alfabetização em 2000 era de 94,90%.

A escola da rede privada selecionada para a coleta dos dados atende uma média de 350 alunos, distribuídos entre Ensino Infantil e Fundamental. Nela, a LI também é oferecida para crianças a partir da pré-escola. A escola atende aos alunos do Fundamental I no período da manhã e os alunos do Fundamental II no período da tarde, não havendo Ensino Médio.

A escola se encontra situada numa área urbana da cidade, contando com aulas no período da manhã e da tarde. Sua localização é central no município, sendo de fácil acesso para os alunos. O prédio da escola é bastante amplo e conta com 10 salas de aula, distribuídas em dois andares. Há ainda a sala da diretoria, secretaria, sala de professores, um pátio, um pequeno parque com areia e brinquedos, biblioteca, banheiros, bebedouros, refeitório e quadra coberta. Além desses espaços, o colégio possui uma sala de informática, uma brinquedoteca e uma sala de vídeo. A parte interna de todas as salas de aula é grande e bem iluminada. Cada sala comporta uma média de 25 alunos, que se sentam em duplas nas carteiras com disposição enfileirada. O ambiente dentro e fora da sala é bastante arejado e iluminado.

O colégio adota um sistema apostilado, possuindo apostilas de inglês para alunos e professores. Todas as séries (do primeiro ao quinto ano) possuem duas aulas semanais de inglês com duração de cinquenta minutos cada. Na escola há um incentivo ao ensino de inglês no Ensino Fundamental I, com aulas extras de reforço para alunos que possuem dificuldades com a LI. Às vezes, as aulas de inglês são integradas com as aulas de música. No entanto, o mesmo não ocorre com outras disciplinas.

No que diz respeito à infra-estrutura, a escola não oferece uma sala de aula específica para as aulas de inglês, ou seja, as professoras de línguas têm que ir ao

encontro dos alunos em suas respectivas salas de aula, fazendo um revezamento com a professora da sala.

### **2.3 As Professoras Participantes da Pesquisa**

Considerando que o presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa, consideramos de extrema importância a observação de mais de um sujeito de pesquisa para que possa haver uma comparação dos dados analisados. A opção por mais de uma professora tem como intuito compor um quadro com algumas características do cenário escolar. Além disso, tal escolha deveu-se ao fato de que nas duas escolas observadas, as professoras que atuavam na disciplina de LI possuíam formações distintas.

Assim, achamos importante acompanhar o trabalho de três professoras de inglês que atuam no Ensino Fundamental I, as quais chamaremos de P1, P2 e P3.

P1 não é moradora da cidade onde ministra as aulas de inglês, tendo que se locomover diariamente num percurso de aproximadamente 17 quilômetros. A professora ministra aulas de inglês a alunos de dez salas do pré II, na EMEI e na EMEF da cidade. As aulas assistidas para esta análise se deram no 4º e 5º anos. A professora havia cursado o magistério no ensino médio. Além disso, formou-se em uma faculdade particular de sua cidade no curso de Letras (Português/Inglês), com duração de 4 anos, em 2004. No entanto ela afirma que está atuando no magistério há apenas quatro anos e há um ano com a LI.

A professora afirma que leciona LI nas séries iniciais e na educação infantil por motivos não dependentes de sua vontade, mas por necessidade financeira. Afirma, ainda, que no final do ano de 2007, prestou um processo seletivo na cidade, tendo sido chamada no início do ano de 2008. Por não ter muita experiência como professora, diz estar perdida ao trabalhar com esse público, já que seu curso não oferecia disciplinas relacionadas a essa faixa etária.

Afirma ainda ter dificuldades com a LI, por não se identificar com ela. Além dessas séries, a professora leciona Língua Portuguesa na mesma escola, no período noturno, aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde diz se identificar melhor com a disciplina e com os alunos.

A professora a que chamamos P2 também não mora na cidade em que ministra as aulas de inglês, e também tem que percorrer uma distância de aproximadamente 17 quilômetros. P2 leciona na mesma EMEF de P1, ministrando aulas de LI há dois meses

para o Ensino Fundamental I. Formou-se no ano de 1989 em uma faculdade particular no curso de Pedagogia, no entanto atua no magistério há apenas cinco anos.

A professora trabalhava com a LI nos primeiros e segundos anos, possuindo uma carga horária semanal de cinco horas. Seu caráter na escola era de substituição, já que existia uma lei que impedia a professora de inglês contratada de ficar com todas as aulas disponíveis na escola por exceder sua carga horária permitida. Dessa forma, segundo a legislação, o professor apto a ficar com as aulas de inglês deveria ser um professor efetivo da casa, que no caso era uma professora de ciências. No entanto tal professora não ficou com as aulas e não havia outro professor de inglês na lista do processo seletivo. Com isso contrataram a professora P2 como substituta para ocupar o cargo.

A educadora diz gostar da LI, mas o único contato que teve com a LE se deu durante sua formação na escola regular (ensino fundamental e médio). Além dessas aulas, a professora costumava substituir professores efetivos em suas faltas ou afastamento, o que prejudicava as aulas de inglês, pois durante a substituição os alunos ficavam sem aulas de LI. A educadora lecionava ainda no período noturno, com aulas de português na EJA I.

P3 se formou em Letras (Português/Inglês) em uma faculdade particular de sua cidade no ano de 2007. Na época da coleta dos dados, ela cursava o segundo ano de graduação em Pedagogia em uma Universidade Pública de sua cidade. Ela atua como professora efetiva no colégio particular da cidade onde mora há dois anos e diz gostar muito do trabalho com crianças, mostrando-se bastante interessada em melhorar cada vez mais sua prática com a LI. Diz também acreditar que crianças possuem facilidade no aprendizado de uma segunda língua. Dessa forma, considera interessante o estímulo aos alunos, com ênfase na oralidade, nas aulas lúdicas, despertando sempre o interesse dos alunos. Além das aulas nesse colégio, P3 diz também ministrar aulas particulares.

## **2.4 Instrumentos de Pesquisa**

Com o intuito de atender aos objetivos do trabalho e responder as duas perguntas de pesquisa<sup>2</sup> mencionadas anteriormente, foram utilizados quatro instrumentos de coleta

---

<sup>2</sup> 1. Qual é a formação do professor que atua no ensino de LEC e como essa formação se reflete em sua atuação em sala de aula?

2. Quais são as práticas das professoras nas aulas de LEC e como elas contribuem para o desenvolvimento do letramento nos alunos?



de dados, sendo eles: questionários, entrevistas, observação em sala de aula e diário de pesquisa.

A utilização de mais de um instrumento de coleta se faz necessária na pesquisa qualitativa de modo a possibilitar a triangulação dos dados, o que, por sua vez, concede maior confiabilidade aos resultados levantados a partir da análise (Vieira-Abrahão, 2006).

A seguir, descreveremos os instrumentos de coleta acima mencionados.

#### 2.4.1 Questionário

O questionário empregado nesta pesquisa (APÊNDICE I) foi desenvolvido com o objetivo de levantar o perfil das professoras participantes, e sua aplicação se deu logo no início das observações das aulas.

Os dados obtidos permitiram-nos encontrar dados relacionados à opinião dessas professoras sobre a importância do ensino de inglês para crianças. Além disso, foi possível obter maiores informações acerca de sua formação e de sua experiência profissional.

Foram obtidos também dados relacionados ao planejamento do curso, tais como: os objetivos do curso, a seleção do material didático, o método de ensino adotado pelas professoras e a forma como elas avaliavam os alunos. Com a utilização do questionário, também houve a intenção de conhecer o olhar do professor sobre o aluno, além de relacionar as crenças do professor com a realidade de sua prática.

#### 2.4.2 Entrevista

Segundo Santos (2005), a entrevista é um dos procedimentos utilizados pelo pesquisador qualitativo, já que proporciona um câmbio interacional de diálogo num estilo relativamente informal e de estrutura flexível (Mason, 2002:62). No caso dessa pesquisa foi utilizada a entrevista semi-estruturada, que se caracteriza por possuir uma maior flexibilidade. Nesse tipo de entrevista as interações são ricas e as respostas se mostram mais pessoais (Vieira-Abrahão, 2006).

A decisão pela entrevista se deu a partir da análise dos dados obtidos por meio do questionário. O objetivo foi o de esclarecer algumas dúvidas e aprofundar o entendimento de algumas respostas previamente obtidas. De acordo com Vieira-

Abrahão (2006), as entrevistas possuem a vantagem de serem esclarecedoras e evitarem certas ambigüidades.

A aplicação de tal instrumento se deu depois do início da observação das aulas, quando a relação entre as professoras e a pesquisadora já era de confiança mútua. Todas as entrevistas foram orientadas por um roteiro pré-elaborado. (APÊNDICE II).

#### 2.4.3 Observação em sala de aula

As observações em sala de aula foram registradas de duas maneiras diferentes: por meio de gravação em áudio e por meio de notas de campo. Essas observações se caracterizam como observações não-participantes, ou seja, a pesquisadora teve a pretensão de observar e gravar os acontecimentos de uma sala de aula, no entanto, sem ter um envolvimento pessoal com o contexto pesquisado (Vieira-Abrahão, 2006). Geralmente, nesse tipo de pesquisa, o período de observação é longo enquanto o número de assuntos é pequeno. De acordo com Larsen-Freeman (1991) os pesquisadores que usam esse método costumam proporcionar descrições detalhadas e abrangentes a respeito do comportamento na aquisição de uma segunda língua.

As notas de campo auxiliaram para a escrita de um diário de pesquisa, que, segundo Vieira-Abrahão (2006), são mais pessoais, subjetivos e interpretativos. Os diários de pesquisa têm como intuito analisar todos os aspectos das aulas, incluindo gestos, olhares, expressões faciais, ajuda às crianças, locomoção da professora em sala e atitudes com os alunos. Auxiliam ainda na observação das atividades escritas com os exercícios em livro didático e atividades orais.

Além disso, foram realizadas gravações em áudio de algumas aulas assistidas, a fim de poder analisar melhor a abordagem das professoras, assim como o comportamento das crianças frente às atividades propostas. Também foi empregado o recurso da gravação em vídeo, uma vez por mês, no entanto somente na escola municipal, já que na escola particular tal procedimento não era autorizado. As gravações foram feitas pela própria pesquisadora. O objetivo das gravações consistiu em observar de forma mais atenta o modo como as professoras interagem com os alunos, se elas os motivavam ou não e a participação deles nas aulas.

As aulas gravadas em áudio e em vídeo foram transcritas, procedimento que traz o benefício de rever as aulas atentando melhor para os detalhes.

#### 2.4.4 Os Procedimentos de Análise

Conforme já mencionado, a análise dos dados aconteceu simultaneamente à sua coleta. Dessa forma, com a observação das aulas foi possível fazer algumas anotações rápidas visando, em seguida, escrever mais detalhadamente as impressões das características das aulas no diário de pesquisa.

Foram assistidas 16 aulas da professora P1 em cada série do 4º ano D e 5º ano D. Quanto a P2, foram assistidas 14 aulas em cada série do 1º ano B e 2º ano A. No que diz respeito a P3, foram assistidas 12 aulas em cada série do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Com isso, foi feita a análise dos principais aspectos observados nas aulas, no que diz respeito aos objetivos que se pretendeu alcançar com tal trabalho.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa sobre a formação do professor que atua no ensino de LEC foram considerados os questionários e a entrevista respondidos pelos três sujeitos de pesquisa. Com o uso desses instrumentos foi possível conhecer as três professoras participantes, no que diz respeito a sua formação, a sua opinião quanto ao trabalho com crianças, o seu domínio da LI e seu parecer acerca de sua atuação no ensino de LEC.

No que tange a segunda pergunta de pesquisa, sobre o letramento que o professor promove em sala de aula, para respondê-la foram ainda considerados o questionário e a entrevista, já que era possível visualizar por meio das respostas a utilização de alguns eventos de letramento no discurso das professoras. Além disso, foram de extrema importância as observações de aulas que contaram com o auxílio de um diário de pesquisa, além do recurso das gravações em áudio e alguns vídeos que ajudaram na análise da metodologia das professoras nas aulas. Foram assistidas X da P1, O diário de pesquisa permitiu estabelecer uma comparação com as respostas obtidas por meio dos questionários e da entrevista, de forma a relacionar a prática das professoras com suas opiniões e crenças sobre o ensino-aprendizagem de LEC. Além disso, houve o aparato teórico que contribuiu para a realização geral da análise dos dados.

### **2.5 Ética na Pesquisa**

Para que houvesse a coleta de dados, alguns procedimentos foram realizados no emprego de cada instrumento de coleta. Inicialmente houve a familiarização com o cenário e os sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo que pudéssemos obter maiores

informações a respeito de possíveis questionamentos existentes. Em seguida, entramos em contato com a coordenadora e as professoras da escola de modo a obter o assentimento para a realização da pesquisa. Para isso, foi feita inicialmente uma carta de solicitação apresentando a pesquisa para que houvesse permissão da observação das aulas.

Além disso, realizou-se a preparação dos termos de consentimento para a participação das professoras tidas como sujeitos da pesquisa (APÊNDICE III). E para finalizar, realizamos ainda a elaboração do questionário (APÊNDICE I) e da entrevista (APÊNDICE II) aplicados com os sujeitos de pesquisa.

### **CAPÍTULO III – Análise dos Dados: teoria e prática**

O presente capítulo traz a análise de diferentes dados obtidos por meio de questionários, entrevistas, observação de aulas e diários de pesquisa. Esta análise fundamenta-se predominantemente na teoria de letramento, conforme proposto por Street (1984); Rojo (2004); Kleiman (1995); Barton (2001); Gee (1990); Heath (1983), entre outros, e nela procuramos visualizar, discutir e entender, por meio da prática em sala de aula das três diferentes participantes do estudo, como se dá o ensino de LEC em duas escolas de Ensino Fundamental I, sendo uma pública e outra particular.

Foi opção de esta autora trazer a discussão teórica juntamente com os dados, de modo que a análise reflita claramente tanto a relevância do viés teórico adotado no trabalho quanto à relação deste com a prática. Tal escolha, contudo, ainda não nos permite refletir sobre todos os aspectos da pesquisa, alguns muito importantes para a compreensão da relação entre as necessidades impostas pela modernidade e o contexto de ensino de LEC no Brasil atual. Por esse motivo, a análise dos dados será precedida de uma reflexão sobre o tema.

Assim, para o desenvolvimento do capítulo III, dividimo-lo em duas seções principais: a seção 3.1 destina-se a uma reflexão sobre 1) o ensino de LI e LEC e 2) letramento; a seção 3.2 é destinada à análise dos dados. A divisão interna de cada uma dessas duas grandes seções será explicitada ao início de cada uma delas.

#### **3.1 Reflexão teórica**

Esta seção divide-se em duas subseções: 3.1.1, que discorre sobre o ensino de LI e LEC no Brasil, e 3.1.2, sobre letramento.

##### **3.1.1 O Ensino de LI e LEC no Brasil**

O contexto atual da sociedade pós-moderna, ligado à era da globalização mostra um constante crescimento no número de pessoas aprendendo línguas estrangeiras. No entanto, diante deste contexto, onde a LI é vista em constante ascensão, sendo considerada uma língua imperial, (Breton, 2005), torna-se fundamental pensar sobre o educador de inglês, sobre a sua prática e sobre o papel que essa língua assume na atualidade.

Para tanto, o professor de inglês deve ser pensado como aquele que encara a tarefa de ensinar, auxiliando o aprendiz a ter uma autonomia na LE, ajudando-o a dominar a língua e não se deixar dominar por ela (Rajagopalan, 2005). De acordo com Gadotti (1993), é função da escola, mostrar aos alunos a existência de diferentes culturas, além da sua. Ou seja, a escola deve ser local, internacional e intercultural.

Em relação ao ensino-aprendizagem, percebe-se atualmente a necessidade do aprendizado de uma LE, principalmente a LI. Dentro desse contexto em que a LI é considerada um pressuposto para se atingir um novo patamar social, pode-se dizer que, para a maioria dos aprendizes, não existe atualmente a vontade de aprender a LI, mas sim uma necessidade. Dessa forma, o seu desconhecimento acarreta, muitas vezes, a perda de valiosas oportunidades de trabalho, ensino e lazer. Segundo Rocha (2006), na sociedade globalizada, a importância do inglês se faz presente por razões relacionadas à economia, à aprendizagem, à construção do conhecimento, ou seja, o inglês faz parte dos mais variados domínios, sendo a língua do poder não só no aspecto político, mas também nos negócios, no comércio, na indústria, na cultura (de massa), no campo digital e nos setores de pesquisa científica, comunicação e imagética. (Breton, 2005, apud Rocha, 2006). O inglês é visto atualmente como instrumento de ascensão social, bem como ferramenta para o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo e, paradoxalmente, como força libertadora da hegemonia exercida no terceiro mundo pelos países de LI.

No entanto, no Brasil, o ensino de línguas tem sido usufruído, freqüentemente, pelas camadas mais abastadas da população, as quais têm melhores condições de pagar por uma escola particular ou um curso de idiomas. Nesse sentido, há um grave problema que precisa ser analisado: a exclusão social vivida pelos alunos das classes menos favorecidas em relação a esse ensino. De acordo com Gee (2004), no sistema capitalista, há uma crescente mercantilização da educação, em que se criou um enorme abismo entre a elite e o povo. A adoção, na rede municipal, do ensino de inglês para as séries iniciais visaria, entre outros fatores, a contribuir para a diminuição dessa exclusão social, já que, cria oportunidade para os alunos da escola pública entrar em contato com a LE desde a educação infantil. Rocha (2007: 10), apoiada em Moita Lopes (2005) e Gee (2004), reitera esse pensamento ao afirmar que:

“Em contextos em que o alunado, em sua maioria, se constitui por pessoas das classes menos favorecidas, com maior

dificuldade de acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, como é o caso de grande parte das crianças da escola regular pública brasileira, o ensino do inglês, entre outras línguas, sob uma perspectiva geopolítica e transformadora, representa um potente instrumento da educação contemporânea, uma vez que como ferramenta transcultural, pode tornar a sala de aula de línguas espaços em que se desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos globais, respeitando-se valores locais.”

No ensino da LI, tem-se ainda que se considerar o papel hegemônico que a aprendizagem do inglês possui atualmente, já que, tanto em Língua Materna (LM) quanto em LE, a linguagem é uma forma de prática social. De acordo com Fairclough (1997) “A linguagem, em suas diferentes manifestações discursivas, tem poder constitutivo, i.é, o discurso cria, reforça, ou desafia: a) formas de conhecimento ou crenças, b) relações sociais, e c) identidades ou posições sociais”. Podemos considerar, portanto, que o ensino do inglês está relacionado a questões de poder, já que a LI não é mais considerada hoje em dia como a língua dos EUA, é a língua do mundo, usada nas relações de poder, dos acordos, dos diplomatas, dos negócios, no comércio, nas indústrias, assim como na cultura (Breton, 2005).

Além disso, há relações de consumo, onde se tem a difusão do inglês atrelada a fenômenos culturais, como o cinema, as produções musicais, os estilos musicais como o rock, entre outros, que contribuem para manter na moda tudo o que se origina da LI.

### 3.1.2 O Ensino de LEC

O ensino e a aprendizagem de LE nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, encontram-se consolidados nos Planos Curriculares das escolas particulares e se encontra em constante expansão no setor público, embora ainda tenha, atualmente, um caráter facultativo (Rocha, 2007; Santos, 2005).

Conforme o artigo 26 da LDB, os currículos do ensino fundamental e médio devem ser nacionalmente comuns, podendo ser complementados a partir de uma parte diversificada do currículo. Esta parte diversificada afirma que uma LE deve ser obrigatoriamente incluída a partir da quinta série (6º ano), ficando a cargo da comunidade escolar a escolha da língua, de acordo com as possibilidades da instituição. Assim, as escolas municipais e privadas têm incluído em sua grade curricular o ensino da LI desde a educação infantil.

Com essa implantação que várias escolas da rede privada e algumas prefeituras têm feito e que demanda professores capacitados para atuarem nessa área de ensino, surge a questão do perfil do professor adequado para trabalhar LE com crianças, bem como a necessidade desse profissional possuir um conhecimento mais aprofundado sobre a forma como a criança aprende a LE, já que, devido ao fato de vivermos em uma sociedade multilíngüe, é preciso considerar que a aprendizagem de uma língua se dá dentro e fora da sala de aula.

Nessa questão, tomamos como base o trabalho de Rocha (2006), que faz um estudo aprofundado sobre o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dentro dos Parâmetros Oficiais e os Objetivos dos Agentes. Segundo a autora, a oferta de LI no Ensino Fundamental I, em muito restringe a possibilidade de resultados efetivos no que diz respeito à aprendizagem da nova língua, e fragiliza a identidade e auto-estima do professor, uma vez que obscurece o importante papel da LE na formação integral do aluno, dificultando o reconhecimento de sua importância no currículo do Ensino Fundamental I.

Com isso, surge o questionamento sobre as competências necessárias ao professor de LEC. Segundo afirmações de Santos (2005), tanto o Profissional da área de Letras quanto o de Pedagogia devem estar aptos a trabalhar com as formas adequadas de ensino para crianças como também ter especialidade na LE que irão lecionar. Essa pesquisadora afirma ainda que os professores de Letras estão mais próximos de ministrarem essas aulas de LE devido ao seu conhecimento lingüístico, que não faz parte da grade curricular do profissional de Pedagogia.

Sobre isso, tomamos como base o trabalho de Shimoura (2005), que investiga como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças (em situação de trabalho), em um projeto de assessoria para formação docente. Esse trabalho se realizou numa escola particular, voltada para o ensino de inglês para crianças do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Os profissionais contratados para lecionar nessa escola eram todos professores de inglês, no entanto nem todos tinham formação pedagógica em Letras. Eles seguiam um livro didático e todos os planos de aula eram elaborados por uma coordenadora pedagógica.

Na realização do projeto, foram contratadas duas formadoras para prestar assessoria na construção do conhecimento teórico-prático necessário para que os próprios professores fossem capazes de, em conjunto, elaborar o planejamento de aula de acordo com as necessidades dos seus alunos. O trabalho dessas formadoras incluía



formação teórica, com base nos PCNs. Os resultados mostram que os professores foram se desvinculando do uso do material para um ensino mais voltado para atividades sociais, com atividades mais significativas para os alunos.

A inclusão da LI no Ensino Fundamental I ainda se justifica pelo fato de haver diversos estudos que enfatizam ser a infância a melhor época para se aprender uma LE (Cameron, 2001; Lightbown e Spada, 2003). Esses estudos se firmam na facilidade que a criança tem, na fase de formação do sistema fonador, de adquirir uma aprendizagem livre de sotaques. Além disso, tais pesquisas se relacionam com o fator da motivação do aprendiz, isto é, a criança seria mais interessada em aprender por não haver um compromisso social em seu aprendizado.

De acordo com Lightbown & Spada (2003), a aprendizagem de uma segunda língua é bastante distinta de uma criança adquirindo sua primeira língua. Esse fato ocorre devido a dois fatores, sendo eles as características dos aprendizes e o ambiente em que tipicamente ocorre a aquisição da primeira e da segunda língua<sup>3</sup>. As crianças, segundo as autoras, geralmente se arriscam em usar a língua, mesmo com a proficiência limitada. Para as crianças é permitido passar por um período de silêncio, tendo elas oportunidade de se expressarem em músicas ou jogos. Além disso, elas assimilam a LE mais facilmente, no entanto, apresentam grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido (Shütz, 2008). Já aprendizes da escola regular ficam menos expostos ao contato com a LI. Além disso, aprendem de forma mais rígida a língua formal, cujas regras geralmente não são utilizadas por eles. (Lightbown & Spadas, 2003).

O argumento da suposta maior facilidade de aprendizagem de LE por crianças foi também utilizado para a implementação de LI no Ensino Fundamental I na escola municipal que nos serviu de contexto. Questionada sobre os motivos que deram origem à implementação do ensino de inglês na escola pública em que os dados desta pesquisa foram coletados, a coordenadora relatou que a disciplina de LI tinha sido incluída na grade curricular da escola há quatro anos, e que, diferentemente das escolas estaduais de Ensino Fundamental I e II, que devem respeitar as leis estaduais necessitando de uma

---

<sup>3</sup> Podemos afirmar que existem grandes diferenças nos resultados de estudos que privilegiam a L2 em contrapartida com a LE. Isso se deve ao fato de que as crianças que aprendem o inglês como L2 estão mais expostas à língua-alvo, tendo dessa maneira mais contato, pois a quantidade de insumo é maior. Já no que diz respeito ao aprendizado da LI como LE podemos afirmar que os aprendizes ficam menos expostos à língua, tendo contato apenas nas escolas ou em cursos de idiomas. Com isso podemos dizer que os aprendizes de L2 podem vir a ter mais facilidade no aprendizado da língua estudada do que aqueles que se encontram em contextos de LE. Dessa forma, há que se refletir melhor sobre as condições do ensino no país para que os aprendizes possam ser mais contemplados em relação ao seu aprendizado.

autorização do estado para incluir a LI nas séries iniciais, a prefeitura tem autonomia para escolher sua grade curricular, tendo sido o inglês sugerido pela secretaria de educação do município. A coordenadora disse ainda que o inglês foi incluído devido ao conhecimento de pesquisas que indicam que a criança aprende melhor uma LE. No entanto, ela demonstrou estar consciente da falta de diretrizes para os professores, havendo com isso uma preocupação da secretaria municipal quanto a esse profissional que leciona a LE para as crianças do município.

Mediante essa falta de diretrizes, ao se abordar o tema do ensino da LI para crianças, é necessário primeiramente focar a atenção nesse aprendiz, ou seja, quem seria esse aluno, como ele está discursivamente constituído e para que ele precisa aprender uma LE. Para Rocha (2007), o ensino de línguas na infância é benéfico por levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, além de promover o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, sócio-cultural e psicológico do aluno, e contribuir para a formação de sua consciência lingüística, com atitudes positivas frente às diferenças lingüísticas e culturais e, finalmente, preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores. Dessa forma, a aprendizagem de uma LE também se mostra como um tipo de interação social, que leva ao desenvolvimento de práticas ou eventos de letramento.

Além disso, de acordo com Telles (2004), existe algo de lúdico e divertido no aprendizado de uma LE, que se assemelha com o ato de vestir uma fantasia, ter o pensamento e o comportamento tal qual um ser diferente, para depois retornar àquilo que se é temporariamente. Dessa forma, o autor afirma que, a aprendizagem de uma LE seria o encontro com a diferença e as possíveis formas de enfrentá-la.

## **3.2 Letramento**

### **3.2.1 Letramento: eventos e práticas**

Na segunda metade do século passado, por volta de 1986, no Brasil, o termo letramento começa a circular no contexto da educação brasileira, mais especificamente nas áreas de educação e ciências lingüísticas, modificando a forma de pensar sobre a leitura e a escrita nas escolas. A palavra letramento tem como conceito básico as práticas sociais de leitura e de escrita, o que permite ao indivíduo a possibilidade de

uma participação mais efetiva nas atividades sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Soares, 1998).

No passado, o termo letramento era vinculado ao processo de alfabetização e era conhecido como a capacidade de saber ler e escrever e estar apto a fazer uso da leitura e da escrita (Soares, 1998). No entanto, hoje, com os novos estudos sobre letramento, entende-se que ele precede e sucede a alfabetização, sendo relacionado a todo tipo de interação social. No trabalho de Street (1988) é desenvolvida uma distinção entre os eventos (marcados) e as práticas (contínuos) de letramento. Ele afirma, apoiado em Heath (1983, p.50), que “o evento de letramento se dá em qualquer situação em que um texto escrito faça parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

Dessa maneira, para Street (1995), o evento de letramento se dá em situações particulares, concretas e observáveis, sendo mediado pela língua escrita e pela linguagem oral nas interações da vida social, ocorrendo o envolvimento com lugares, tempo, pessoas, ações e circunstâncias. Dessa forma, podemos afirmar que eventos são atividades onde o letramento apresenta uma função.

No que diz respeito às práticas de letramento, estas podem ser observadas em situações sociais onde exista o uso da língua, sendo, portanto, atividades específicas nas quais o letramento desempenha um papel preponderante. As práticas são, portanto, processos internos, mas determinados pelos meios sociais, que interligam as pessoas umas às outras, incluindo constantemente um compartilhamento de ideologias e identidades sociais. Elas surgem devido à necessidade de se atribuir significados para a escrita, no momento da interação (Tôrres, 2003). Essas práticas não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem o julgamento das pessoas sobre construções e discursos do letramento.

De acordo com as observações de Street (1988), a diferença entre a prática e o evento se dá ao considerarmos que as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas cotidianas. Já os eventos de letramento representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem através dessas práticas.

Conforme Street (1995), as práticas de letramento referem-se a um conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita em meio aos contextos culturais. Assim, a questão-chave é entender como deve-se

caracterizar o modo de observar os eventos, para, só então, conceituar as práticas de letramento.

Dessa maneira, o letramento não pode se dá de forma neutra (Street, 1984), esperando que seus efeitos se manifestem posteriormente. Adicionada à proposta de Novos Estudos do Letramento está a idéia de se pensar o letramento como uma prática social (Street, 1995), onde há que existir uma divergência tanto no seu significado quanto na sua prática.

### 3.2.2 Letramentos Autônomo e Ideológico

Os atuais estudos sobre letramento, voltados para uma perspectiva sociocultural (Rocha, 2006), derivam da atual vertente chamada de “Novos Estudos do Letramento” (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1990). Atualmente tem havido um empenho nesse novo campo, em estudar o contraste entre os modelos de letramento. Os trabalhos realizados nas duas últimas décadas (Torres, 2009; Kleiman, 1995; Rojo, 2005; Barton, 2001) têm trazido dois termos referentes à utilização de dois modos de refletir sobre o letramento, sendo eles os modelos de letramento autônomo e ideológico. Apoiado em Freire (1972), Street (2003) afirma que “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de ‘habilidades técnicas’ uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo autônomo – mas sim que existem vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social”.

Assim, esse modelo de letramento se caracteriza por impor os conceitos de uma determinada cultura sobre a outra. Já no que diz respeito à cultura, devemos considerar que não são apenas considerados os significados, mas também as dimensões de poder que estão por trás desse processo. De acordo com Street (1984), este modelo encobre as suposições culturais e ideológicas, fazendo com que o letramento se apresente como algo neutro e universal capaz de promover esses benefícios. “A abordagem autônoma refere-se simplesmente à imposição de concepções ocidentais de letramento sobre outras culturas, ou dentro de um mesmo país, aquelas de uma classe ou grupo cultural sobre outros.”<sup>4</sup>(Street,1984).

De acordo com Rojo (2006), “O modelo autônomo define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filó e

---

<sup>4</sup> “The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others” (Street, 1984)

ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social)”.

Já o modelo ideológico, segundo Street (1984), surge a partir das diferentes premissas do modelo autônomo, postulando que o letramento não é simplesmente uma habilidade técnica e neutra, sempre incorporado a princípios epistemológicos socialmente construídos, mas sim uma prática social. Segundo o autor, tal modelo propõe que o letramento seja uma prática social, que difere uma sociedade de outra ou grupos sociais de uma mesma sociedade. Dessa forma, as representações de letramento são dependentes dos contextos sociais em que se inserem, podendo haver uma pluralidade de práticas letradas que valorizem seu significado cultural e contexto de produção (Colello, 2004).

No modelo ideológico, o letramento é considerado nas histórias de letramento particulares, nas ideologias do letramento escolar e ainda nas questões subjetivas que trazem implicações para a visão de letramento do indivíduo (Street, 1984). Os modos pelos quais as pessoas veem a leitura e a escrita são repletos de concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, estando sempre incluídos em práticas sociais, em um mercado de trabalho específico ou em um contexto educacional particular e os efeitos de aprender serão dependentes destes contextos.

De acordo com as concepções de Street (1995), o modelo ideológico reconhece que as habilidades técnicas estão sendo sempre empregadas em um contexto social e ideológico que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. Nesse sentido, um modelo ideológico de letramento parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das “regras” atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento.

Nesse modelo, são importantes as visões particulares, os valores, as ideologias e as escolhas morais e éticas do indivíduo que, posteriormente, podem fazer parte da relação com a escrita no momento da prática social (Torres, 2009). No modelo ideológico, a observação das práticas sociais são o início para se pensar no programa de letramento a fim de que haja uma verdadeira promoção da cidadania (Torres, 2009), já que as práticas sociais não são estáticas. O modelo ideológico mostra que o letramento não se dá somente nas escolas, já que cada contexto social requer um tipo de letramento socialmente localizado, em que o pressuposto do letramento é o fator social. O

letramento se dá nos usos da língua, tanto na oralidade como na forma escrita. Atualmente muitas pessoas descobrem funções novas para o letramento, diferentes daquelas que os professores nas escolas pudessem ter em mente.

### 3.2.3 Letramento na Sala de Aula

Segundo Rojo (2005), o letramento é caracterizado atualmente como sendo um conjunto de práticas sociais conectadas, de certa forma, à escrita para fins específicos e em contextos igualmente específicos. Com isso, a autora afirma que “as práticas letradas escolares passam então a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante - relativamente majoritário e abrangente -, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras”. (Rojo, 2005)

Dessa forma, a sala de aula é também um espaço onde ocorrem eventos de letramento devido às forças sociais presentes neste ambiente. O professor, nesse meio, é visto como um agente de letramento (Kleiman, 2006), isto é, um motivador das práticas de letramento, cabendo-lhe promover oportunidades para a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do letramento de seus alunos. Dessa forma, o educador não seria o detentor do conhecimento, nem somente mediador, mas agente (Kleiman, 2006). A referida autora sugere ainda o termo agente de letramento como o trabalho de desenvolver práticas letradas.

A introdução do conceito de letramento na escola vem sendo discutida devido à necessidade de se “complementar” o processo de alfabetização. Segundo Soares (1998), na alfabetização tem-se a aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto que o letramento refere-se ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades mais amplas, envolvendo a leitura e a escrita.

Dessa forma, os dois processos se tornam simultâneos, embora sejam processos visivelmente distintos. A junção dos processos de alfabetização e letramento visa a tornar o aluno apto a relacionar as práticas sociais mais significativas (Rojo, 2004), uma vez que, estar alfabetizado, ou seja, aprender a ler e a escrever, não permite, necessariamente, que se adquiram as competências adequadas para se usar essa leitura e escrita nas práticas sociais. (Soares, 1998).

O letramento, portanto, vem sendo focado no ensino da LM, estando cada vez mais dissociado do termo alfabetização, já que o letramento hoje vai além do processo de alfabetização.

De acordo com a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna (2º grau), a aprendizagem da LE pode possibilitar ao aluno a conscientização dos mecanismos das estruturas da LM, pois o aprendiz é capaz de adaptar-se mais facilmente às estruturas da LE quando ele entende previamente os princípios que direcionam sua própria língua. Segundo Rocha, (2007), “Os letramentos já desenvolvidos em LM atuam como ferramentas de mediação para a construção de letramentos na nova língua, representando também outra forma de integração de letramentos”.

### 3.2.4 Letramento Desenvolvido pelo Professor de LEC

Então, como o professor trabalha ou deve trabalhar o letramento em uma aula de LEC? Cameron (2003) diz que ao se ensinar LE para crianças há que se colocar um foco maior nas unidades discursivas, onde estas se encontrem inseridas em um contexto significativo, sendo possível interpretações subjetivas. Nas habilidades orais constituídas ao nível do discurso, a linguagem freqüentemente ocorre em unidades (discursivas) que são geralmente mais longas que a sentença (Rocha, 2006).

Neste caso, a linguagem é vista como discurso, ou seja, linguagem em uso, onde há uma ênfase na prática natural da linguagem com situações reais da língua falada (Rocha, 2006). Segundo ainda Cameron (2003), “para crianças a linguagem oral é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida e praticada”. Para isso, é fundamental o papel de mediador do professor na linguagem oral.

Com essa expectativa, o professor deve partir do pressuposto da realidade do aluno. Há que haver um foco maior no léxico, no lúdico, já que, com a perspectiva do letramento, o que o professor necessita é buscar a psicologia da criança, ou sua identidade. Segundo Kleiman (2006), os letramentos que se dão em casa, na rua, ou ainda no local de trabalho, são semelhantes às idéias que visam à colaboração, cooperação e negociação de saberes.

Conclui-se dessa forma que a importância do letramento para esta análise, ou seja, para a prática do professor que trabalha com LEC, se faz presente por razões relacionadas ao fato de que, na aprendizagem de LEC, a informação surge das interações significativas advindas do uso da linguagem em situações reais de

comunicação, onde o letramento é um meio para que ocorra o desenvolvimento da criança (Rocha, 2006). Dessa maneira, segundo a autora, a importância do letramento, ou seja, o ato de ler e escrever em LE, acontece de maneira natural, sendo a oralidade e a LM consideradas instrumentos de mediação. De acordo com Rocha (2007), apoiada em Gee (2004),

“Há uma grande importância das práticas orais e do jogo de faz-de-conta para o processo de letramento (...) O fato de esses jogos ocorrerem em diferentes instituições sociais, tais como a escola, a família, entre outros, oferece à criança a possibilidade de engajar-se em diferentes papéis e possibilidades, sendo que alguns se tornarão um dia experiência real enquanto outros não, permitindo que ela experimente novos e diferentes discursos, muitos dos quais podem vir a tornarem-se internamente persuasivos”.

### **3.3 Análise dos Dados**

Esta seção está dividida em 2 seções principais: 3.3.1, que irá discorrer sobre o perfil das participantes deste estudo, e 3.4, em que refletiremos sobre a prática de P1, P2 e P3.

#### **3.3.1 O Perfil das Participantes**

Os dados levantados a partir do questionário aplicado no início da pesquisa e da entrevista realizadas no segundo semestre de 2009 permitiram-nos delinear os perfis das professoras participantes, assim como inferir algumas de suas crenças a respeito do ensino de LEC.

##### **3.3.1.1 P1**

A professora que chamaremos de P1 leciona inglês na Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na rede municipal de ensino, sendo formada em Letras, além de ter cursado o magistério.

No questionário de P1, ao ser questionada acerca do ensino de LI nas séries iniciais do Ensino Público, a professora diz acreditar ser boa tal proposta; no entanto ela considera um problema o fato de muitos alunos ainda não se encontrarem alfabetizados



na LM. A educadora diz ainda que, nas aulas de inglês, que visam o público infantil, devem ser enfatizadas atividades como músicas, pequenas histórias para dramatização e filmes que envolvam o aspecto lúdico.

Em sua dissertação de mestrado sobre crenças relacionadas ao ensino de LEC, Santos (2005) verifica que as professoras que analisou acreditam que “dar uma base” e “despertar o interesse do aluno” estão relacionados a aspectos metodológicos e se entrelaçam com aspectos afetivos e cognitivos. Nesse sentido, afirma que a “base” significa ensinar ao aluno vocabulário relacionando-o ao lúdico, à oralidade. No entanto, ainda verifica um forte apego ao ensino de frases associadas à gramática, o que demonstra que as professoras apresentam duas visões. Apoiada em tal premissa, Santos (2005) verificou que além das crenças, existem as subcrenças em relação ao item “Inglês na escola pública deve dar uma ‘base’ e ‘despertar o interesse do aluno’”. Na subcrença “base” existem as seguintes subcategorias: ensino de vocabulário; treino de pronúncia; ênfase na oralidade. E quanto à subcrença “despertar o interesse”, entram as subcategorias: uso de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, cartazes, músicas; tópicos referentes ao universo do aluno. Relacionando todos esses itens, a pesquisadora conclui que:

“[...] se a inclusão de LI é vista como benéfica e de que esse ensino deve ser baseado na oralidade e no lúdico, tais crenças vinculam-se a outra crença: a de que o ensino de LI na escola pública não funciona, gerando frustrações para os participantes da escola e da comunidade. A inclusão de LI nas séries iniciais parece, portanto, trazer um novo alento, uma esperança de minimizar (ou talvez, de prevenir a não-ocorrência) os efeitos negativos do ensino de LI nas últimas décadas a partir da 5ª série” (Santos, 2005).

De acordo com P1, essas atividades seriam mais propícias, devido à faixa etária dos alunos, já que muitos ainda não estão alfabetizados, tendo dificuldade inclusive para escrever a letra cursiva, daí a importância desse tipo de trabalho. Isso demonstra que a professora acredita em uma prática de ensino que envolva o desenvolvimento do letramento do aluno. Além disso, mostra certo conhecimento teórico das necessidades do ensino de LEC.

Considerando os estudos de Moita Lopes (2003, 2005), o ensino de línguas visa a preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens. Assim, por meio da prática pedagógica de letramento, é proposta no

trabalho do professor de LE, uma prática de ensino que vise à formação social do aluno, além da formação tradicional (Rocha, 2006). Com a realização de tais tipos de atividade, P1 estaria propiciando ao aluno a exposição (oral) a uma língua que não domina, procurando relacioná-la a sua realidade, com a intenção de interagir e aprender (Matos, 2009).

Para Rocha (2006), as crianças geralmente se pautam no aqui e agora, sendo dessa forma necessárias atividades significativas, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Dessa forma, o trabalho com repetições, jogos, músicas, danças e mímicas também são produtivos, bem como os exemplos que fazem parte de sua rotina são facilmente visualizáveis pelas crianças.

Já no que diz respeito a atividades como leitura e escrita, P1 afirma achar importante, do terceiro ano em diante, uma vez que os alunos se encontram alfabetizados, mas considera o lúdico mais apropriado nas primeiras séries. A partir de tal comentário, percebemos que a professora possui um conhecimento teórico que permite a ela estabelecer aproximação com uma prática de ensino voltada para a interação social, com atividades significativas para os alunos. Além disso, é possível notar, na opinião da professora, um conhecimento sobre as características do aprendiz criança, já que, segundo Ramos (2008), as crianças se interessam por atividades variadas. Ainda de acordo com a autora, a criança se encontra mais pronta a falar e a ouvir do que a escrever, uma vez que muitas se encontram em processo de alfabetização na língua materna, possuindo pouco conhecimento das habilidades de escrita e leitura. São boas “adivinhas”, estão mais interessadas no significado do que na forma da língua. Adoram falar e se mexer, porque aprendem fazendo.

P1 afirma que, com apenas uma aula semanal de 50 minutos, há grande dificuldade na elaboração de atividades extras, como diálogos, exercícios em grupo ou dramatizações, ficando mais restrita ao uso da apostila.

Referindo-se ao material, ela nos conta que são exploradas na apostila as habilidades de leitura, escrita e oralidade. A professora diz ainda que a possibilidade de uso da apostila é muito boa, pois auxilia o professor, que geralmente não tem tempo de preparar suas aulas. No entanto, revela que a considera incompleta, pois afirma ser extremamente repetitiva, possuindo sempre a mesma seqüência, independente do ano. Além disso, ela diz que no material há o uso do apóstrofo (referindo-se às formas verbais contraídas), o que gera grande dificuldade para os alunos, que vão se deparar com ele na apostila.

Para as aulas, a professora diz utilizar o material, toca-fitas ou CDs, televisor e aparelho de vídeo ou DVD. Além disso, ela afirma buscar auxílio no preparo de suas aulas, recorrendo à internet e a outros profissionais, pois acha necessário complementar as aulas com uma atividade extra, diferente do livro didático. Ela afirmou ter trabalhado a apostila, além de ter trazido, de vez em quando, atividades extras, como recortes, dobraduras, jogos, sempre buscando o que previa o material. Com o uso de atividades extras, como as descritas acima, a professora pode relacionar o conteúdo visto na apostila com a realidade do aluno, tornando tais atividades mais próximas de seu interesse. P1 também afirma que recorria ao manual do professor no preparo das aulas. Segundo ela, o manual trazia algumas vivências além de músicas diversas. Contudo, afirma que todas as músicas seguiam o mesmo ritmo.

Para P1, um bom educador de LI ou de qualquer outra disciplina deve estar preparado para trabalhar com crianças, para lidar com o ser em formação, que precisa de atenção especial o tempo todo. Ela acha que o professor, antes de dar aula de inglês para criança, deve ter uma pedagogia muito bem estruturada, possuindo uma noção didática bem ampla. P1 se dizia preparada para o trabalho com crianças e afirma que ter cursado o magistério a ajudou muito nas aulas de LEC.

A professora acredita que a LE é aprendida de modo semelhante ao da LM, ou seja, pelo contato. A idéia da professora se relaciona com a interação, ocorrendo por meio de práticas sociais, criando a possibilidade de desenvolvimento do letramento. Ela acredita que esse contato se dá por meio da internet, videogame, microondas, controle remoto, nos textos escritos, e outros. P1 diz ainda que suas aulas contribuíam para ampliar esse contato. Esse fator se deve à aproximação do cotidiano do estudante por meio de atividades significativas para ele dentro de seu convívio social.

P1 afirma que o papel do aluno em sala de aula é o de participante, que atua e interage com o professor e com os outros colegas de sala. Tal prática permite a ocorrência de eventos de letramento. Sua avaliação é feita considerando a participação dos educandos e avaliação com consulta, baseada nos itens estudados na apostila. Dessa forma, podemos notar no discurso da professora características do letramento, onde o professor tem o papel de agente de letramento (Kleiman, 2006) entre os diversos processos sociais que se dão através da interação dos alunos com a professora e entre si. Dessa maneira, a aula pode contribuir para a ocorrência de alguns eventos de letramento. Além disso, é possível acontecer uma participação efetiva dos alunos nas atividades sociais que envolvam a língua escrita. (Soares, 1998)

### 3.3.1.2 P2

P2 também leciona no pré II e na EMEI da rede municipal em caráter de substituição, tendo como formação a Pedagogia.

O questionário respondido por P2 mostra sua opinião acerca do ensino da LI para crianças. A professora possui o cargo de substituta na escola, tendo sido incluída nas aulas de inglês pela falta de professor titular. Nas respostas obtidas pelo questionário, P2 se mostra despreparada para ensinar uma LE com que ela afirma só ter tido contato durante seu período escolar, mostrando-se confusa ao ser questionada sobre o conteúdo que julgava importante ao ensino de inglês para crianças.

Além disso, afirma estar insatisfeita com sua prática, justificando que, por não ser formada na área, busca desempenhar o papel de professora de inglês conforme suas possibilidades. Ela acredita que deveria haver um profissional da área para ministrar essas aulas. Com tal afirmação, vemos que a professora acredita que o melhor profissional para o ensino de LEC seria o professor de Letras. No entanto, segundo Santos (2005), existe uma grande discussão sobre o fato de que os professores formados para atuarem no Ensino Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental são Pedagogos, que em sua formação, não são capacitados para atuar com LE. E, em relação ao profissional da área de Letras, recebem formação em LE, mas sua capacitação os habilita a lecionar para crianças a partir do 6º ano (5ª série).

Com isso, vamos procurar definir as competências do professor de LEC, pois, de acordo com Santos (2005), tanto o profissional da área de Letras quanto o de Pedagogia devem estar aptos a trabalharem com as formas adequadas de ensino para crianças, como também terem especialidade na LE que irão lecionar. Esta pesquisadora afirma que os professores de Letras estão mais preparados a ministrar aulas de LE, devido ao seu conhecimento lingüístico, que não faz parte da grade curricular do profissional de Pedagogia.

Muito embora parte das aulas de inglês tenha sido atribuída a P2, ela continua na escola com a obrigação de cobrir a ausência de outros professores. P2 sempre se queixa disso, pois, nos dias em que cobre uma falta ou licença, os alunos ficam sem as aulas de inglês, o que parece demonstrar falta de compromisso da escola em relação ao ensino da LI.

No que diz respeito às aulas, P2 acredita que devam ser dinâmicas, alegres e animadas, despertando o gosto e o interesse das crianças pelo idioma. Isso se justifica,

segundo a professora, pelo fato de serem crianças e por isso as atividades devem chamar a atenção delas, com coisas que as alegrem e as façam se identificar. Talvez devido a sua formação, a professora demonstra um conhecimento teórico sobre o aprendizado da criança e sobre as formas de aprendizado e de interação com esse público. Também acredita que o número de alunos poderia ser reduzido para que se pudesse dar mais atenção a eles, fazendo-os produzir melhor.

A professora diz ainda que o educador deveria não apenas transmitir o conhecimento de outra língua, mas também interagir em todos os momentos da aprendizagem da criança, utilizando-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis. De acordo com essa afirmação, notamos que a educadora crê no desenvolvimento de práticas letradas em sala de aula. Além disso, acredita que o professor possui o papel de agente de letramento (Kleiman, 2006), já que diz que ele é quem deve transmitir o conhecimento aos alunos por meio das interações. De acordo com Soares (1998), o letramento é conceituado como uma prática ou um evento (com o uso da escrita) que implica em processos sociais e que ocorrem por meio da interação dos indivíduos. Dessa maneira, podemos entender o letramento como o uso da leitura e da escrita associado à prática da interação social, ou seja, dar ou inventar uma utilidade imediata às atividades cotidianas para o fato de aprender a ler e escrever.

Essa afirmação da professora se deve ao fato de ela (P2) achar que as crianças têm grande facilidade para aprender novos idiomas. No que diz respeito às crenças em relação ao ensino de LI, estudos voltados para a aquisição da LE por crianças tendem a confirmar a crença de que a criança pequena (até 12 anos de idade) está mais apta a aprender em relação aos jovens e adultos. Esta crença se baseia em estudos que comprovam a existência de grande flexibilidade mental e do aparelho fonador da criança pequena, fazendo com que ela aprenda a LE sem sotaque. Além desses fatores, estudos como o de Cameron (2001) e Yule (1997) mostram que as crianças possuem um baixo nível de inibição quando expostas à LE, proporcionando maior facilidade na aquisição de uma boa pronúncia da língua alvo. Assim, quanto mais desenvolvem suas habilidades lingüísticas, mais sua pronúncia se aproxima da de um falante nativo.

P2 afirma, ainda, que uma LE é aprendida com a familiarização das palavras de forma passiva, ou seja, escutando e procurando entender o significado delas. Ela diz que em seguida, vem a fala, sucedida pela leitura e por último vem a habilidade da escrita.

Quanto aos alunos, ela acredita que eles devam aproveitar a oportunidade dada pela escola, e procurar ao máximo adquirir conhecimento. Isso por considerar os cursos

de línguas muito caros, não sendo, na maioria das vezes, acessíveis àqueles alunos. Nesse aspecto, podemos ver o papel da escola, ou seja, a função social que P2 acredita haver na escola.

Desta forma, para ela, as aulas de inglês são benéficas para a diminuição da exclusão social, já que existem muitos alunos sem condições financeiras para buscar um curso de idiomas fora. Com isso, a escola estaria assumindo sua função de contribuir para a formação cidadã dos alunos. Segundo Rocha (2006), o ensino de línguas, no Brasil, privilegia as pessoas de melhores condições financeiras, já que, estas podem pagar por uma escola particular ou um curso de idiomas. Há uma questão muito grave, que trata da exclusão social sofrida pelos alunos de classes sociais mais baixas no que diz respeito ao de LI.

Já quanto ao trabalho dos professores, P2 crê que eles devam procurar integrar a LI ao dia-a-dia do aluno, visando aproximar-se de sua realidade. Com esse comentário, a professora acredita que deve ser trazido para as aulas o letramento escolar, relacionando o uso social da língua com a interação em classe. Dessa maneira, as crianças se tornariam mais independentes quando fizessem a tentativa de utilizar o letramento adquirido fora da escola, mas dentro do contexto escolar (Matos, 2009).

P2 afirma ainda que, por não ter formação na área de LI, recebia apoio da coordenadora, que a auxiliava com idéias e fornecia material extraclasse. No entanto, P2 reconhece que seu trabalho foi facilitado por sua formação em Pedagogia, o que possibilitou uma base para o trabalho no Ensino Fundamental I, uma vez que tinha facilidade no trabalho com crianças.

### 3.3.1.3 P3

A professora que denominamos de P3 leciona no primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental, sendo efetiva na rede privada de ensino. Ela é formada em Letras, e na época da coleta dos dados cursava Pedagogia.

Em relação ao ensino de LEC, assim como P2, P3 acredita que existe grande facilidade de aprendizagem da estrangeira por crianças, e por isso, este segundo idioma deve ser estimulado e trabalhado com os alunos. Peterson (2001), ao abordar o tema sobre a idade ideal para se aprender uma segunda língua, apresenta diversas linhas de pesquisa sobre esse assunto, comprovando que não há apenas uma resposta correta para essa questão. No entanto, considera que tais pesquisas foram realizadas em países onde

essas crianças recebiam insumo em grande quantidade, o que não é o caso das escolas regulares no Brasil, onde a LI é oferecida obrigatoriamente somente a partir da quinta série. Além disso, Peterson (2001) considera que começar a aprender uma LE na quinta série (atual 6º ano), no contexto do ensino de línguas nas escolas brasileiras parece ser uma boa decisão, já que para iniciar a criança pequena no ensino de línguas, há que se ter o contexto propício e o ambiente adequado, onde o professor utilize os métodos apropriados para lidar especificamente com esse público.

P3 afirma, ainda, que a oralidade deve ser enfatizada, já que, dependendo da turma, os alunos podem não estar totalmente alfabetizados, precisando ser mais valorizada a linguagem oral. Assim como P1 e P2, P3 mostra ter bastante conhecimento teórico das características do aprendiz criança na área de LI, já que enfatiza o uso da oralidade na aprendizagem da LE.

O letramento geralmente enfatizado pela escola é aquele trazido pelas crianças de melhores condições sociais, que tem maior contato com leitura e escrita dentro de casa. Já o conhecimento de mundo que possuem as crianças de baixa renda social é quase sempre muito estreito, fazendo com que aquela criança se sinta desvalorizada e perca aquele letramento que está relacionado com suas práticas sociais. Dessa forma, percebe-se que a escola valoriza apenas certos extratos da camada social, geralmente aqueles mais privilegiados financeiramente. Segundo Rocha (2007), apoiada em Moita Lopes (2003) e Gee (2004) afirma que:

“O ensino de línguas no Fundamental I da escola pública deve valorizar as experiências vividas pelos alunos fora da escola, em contextos formais e informais, com vistas à construção de (trans)letramentos voltados à função social da língua-alvo na sociedade. Afinal, as práticas escolares (também aquelas voltadas para a construção do conhecimento de outra língua) devem permitir que as pessoas existam e façam coisas também em mundos novos (imaginados pelo aprendiz em processo de construção de conhecimentos), as quais se revelam, muitas vezes, distantes do que elas poderiam fazer no mundo real” (Rocha, 2007).

Nas aulas de P3, destaca-se o uso de palavras em inglês, no entanto, intercalando sempre com o português, como por exemplo: coloquem o *name*; vamos *color* o *boy*; cadê o seu *dictionary*, entre outras. Ela afirma que utiliza esta estratégia por achar que os alunos não conseguiriam acompanhar uma aula toda na LI. Além disso, havia o estímulo de sua parte para que os alunos se comunicassem na língua alvo por meio de

pequenas frases ou palavras soltas. Ao efetuar esse tipo de atividade, podemos dizer que as aulas de P3 possuem algumas características que se aproximam mais do modelo autônomo de letramento, conforme discutimos a seguir.

Segundo Street (1984), no modelo autônomo, o letramento é visto com frequência como algo técnico, onde as pessoas aprendem uma forma de decodificar as letras para depois aplicarem o recente letramento onde lhes parecer conveniente. Nas aulas da professora, esse tipo de letramento se dá quando as crianças aprendem pequenas palavras, para depois utilizarem onde lhes parecer mais apropriado, ou seja, parece que apesar das diferenças que se notam na postura de P3 em relação a P1 e P2, sua prática é fundamentada em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, possibilitando a um emissor transmitir uma mensagem a um receptor (Travaglia, 1996). Dessa forma, no letramento autônomo as atividades não são totalmente descontextualizadas, há que se considerar o inevitável artificialismo da situação pedagógica. A contextualização pode ser feita dentro da própria situação escolar.

Nessa concepção de linguagem, o contexto social e histórico não é valorizado e o conhecimento do aluno, por conseguinte, não lhe permite produzir e construir sentidos, não lhe possibilita usar a língua socialmente, como faria se o modelo de letramento privilegiado fosse o ideológico, que só é possível quando se entende a linguagem como processo de interação humana.

P3 promove a interação entre seus alunos, mas como se poderá ver mais adiante, essa interação ocorria em meio a uma situação regulatória, ou seja, todos os eventos da aula eram controlados e guiados pela professora e pela proposição do material didático.

O modelo de letramento autônomo, utilizado geralmente nas escolas, é o ponto de partida para posterior habilidade cognitiva individual, (Street, 1995), já que a escola tradicional sempre relevou o ensino por meio da progressão ordenada de conhecimentos, tidos como: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade (Colello, 2004). Isso se deve ao fato de P3 misturar palavras em inglês com palavras em português, ocasionando respostas também intercaladas, sendo produzidas por meio de pedidos guiados pela professora.

No que diz respeito às aulas, P3 acredita que estas devam ser dinâmicas, alegres e



estimulantes, para que o aluno possa aprender com prazer. Ela afirma ainda que um bom professor de inglês precisa ter paciência e gostar da matéria que ensina, assim como das crianças, possuindo domínio do assunto. Estabelecendo uma relação ao comentário da professora, o professor deveria ter conhecimento das formas como se motiva a criança, o que a desafia e do que ela gosta.

Segundo a professora, as crianças costumam aprender inglês de forma lúdica, necessitando, durante as aulas, de interação com a turma, com o conteúdo e com o professor. Diante de tal afirmação, pode-se perceber que P3 tenta propiciar eventos de letramento durante as aulas, buscando criar situações que permitam a interação social, de forma a aproximar o aprendizado da LE à realidade dos alunos. De acordo com Rocha (2006), existem indícios de que quando as crianças são bem orientadas, com abordagens adequadas, elas têm a possibilidade de desenvolver de maneira significativa, uma melhora na auto-estima, na habilidade lingüística, bem como um contato benéfico em relação a outras culturas. No entanto, para que isso seja possível, é de extrema importância a formação adequada do professor, a orientação da escola, o envolvimento da comunidade e uma abordagem de ensino condizente com a realidade dos aprendizes. Outro ponto importante apontado pela autora está na forma de aprendizagem da criança, que deve ser bastante estudada e respeitada pelo professor.

Nas aulas, a professora diz utilizar livro didático, toca-fita e CD, televisão, aparelho de vídeo ou DVD, filmes, fitas com música, cartões com ilustração, dicionário (a partir do quarto ano) e teatro. No que diz respeito à utilização de teatro na aprendizagem de LEC, tomamos o trabalho de Gee (2004), segundo o qual o professor, como agente de letramento, é um ator social que cria as condições adequadas para o surgimento de vários atores, que realizam diversos papéis sociais de acordo com as relações de seu grupo. Para o autor, as práticas escolares devem permitir que as pessoas existam e façam coisas também em mundos que se revelam, muitas vezes, distantes do que elas poderiam fazer no mundo real. Segundo o autor, apropriar-se de novos letramentos é apropriar-se de novos papéis sociais. Com isso, nessa sala de aula, os alunos se tornam atores sociais, participando, dessa forma, de uma sociedade mais escrita. (Kleiman, 2006).

Essas atividades, se de fato realizadas, permitem o desenvolvimento de atividades letradas, por desenvolver uma relação com atividades significativas para os alunos. De acordo com Ramos (2008), as crianças são egocêntricas, voltadas para si, possuindo, portanto, uma imaginação fértil, adorando histórias, fantasias e

dramatizações. As histórias ajudam a criança na aprendizagem da LE, expondo-a a outras culturas. Devido a esse fator, elas adoram músicas, rimas, jogos, gestos, contato visual, voz, sons, recursos visuais, objetos concretos, brinquedos, materiais autênticos, pois estes as ajudam a entender a mensagem. Gostam de estar e se divertir com outras pessoas, sejam elas adultos ou outras crianças (Ramos, 2008; Costa, 2008). Nas 12 aulas assistidas no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos pela pesquisadora, foi possível perceber o uso freqüente da apostila, do dicionário, de cartões com ilustrações e músicas.

Quanto ao material didático, a educadora afirma que explora com mais freqüência as habilidades de oralidade e compreensão auditiva dos alunos. Ela diz ainda que, para o preparo de suas aulas, busca auxílio em livros didáticos, na internet, em jogos, brincadeiras e ainda com a ajuda de outros meios e com outros profissionais.

### **3.4 As Participantes e Suas Práticas**

Nessa seção do texto, vamos refletir teoricamente sobre a prática de P1, P2 e P3. Para tanto, buscamos identificar, especificamente, se e como as diferentes práticas contribuem para o desenvolvimento do letramento dos alunos.

Os dados aqui analisados provêm das observações em sala de aula e do diário de pesquisa. Além dos excertos de diferentes aulas das três professoras, julgamos relevante começar pela descrição e análise de uma aula típica de cada uma delas.

Antes de proceder à análise das práticas, porém, trazemos algumas informações sobre o material didático utilizado nas duas escolas, dado o importante papel que, muitas vezes lhe é atribuído no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

#### **3.4.1 O Material Didático**

A descrição do material didático será realizada, neste estudo, pelo fato de a considerarmos importante na caracterização da metodologia adotada pelas participantes da pesquisa, uma vez que sua utilização pelas educadoras era obrigatória, de acordo com o objetivo das escolas.

As apostilas utilizadas na rede municipal e na rede privada de ensino eram ambas produzidas pelo mesmo sistema de ensino, ou seja, um convênio estabelecido entre a prefeitura da cidade e esse sistema, que permitia à rede municipal o uso daquele material didático. Apesar disso, o conteúdo das apostilas destinadas à rede municipal se

diferenciava daquele destinado à rede privada, já que a carga horária semanal em ambas as redes era diferente: enquanto os alunos da escola particular tinham duas aulas de inglês por semana, os da escola municipal tinham apenas uma. Isso significa que o conteúdo de um semestre letivo da rede municipal correspondia ao conteúdo de um bimestre da rede privada. Em outras palavras, o aluno da escola pública precisa de dois anos de estudo para ter acesso ao mesmo conteúdo que o aluno da escola particular estuda em apenas um ano. Esse fato aponta para uma grande disparidade entre as escolas, já que o aluno da escola particular, por possuir mais aulas, tem mais contato com a língua, mostrando-se o ensino da LI mais valorizado pela rede privada.

O livro do primeiro ano apresenta, nas duas escolas, características diferentes daquelas usualmente encontradas no mercado: com a dimensão de 29 cm por 45 cm e em formato de paisagem, ele era encadernado em espiral, o que às vezes até dificultava seu manuseio pelos alunos, que eram de baixa estatura. Já os livros do segundo ao quinto ano eram em formato de cadernos espirais na escola pública, e em formato de caderno brochura na escola privada.

Com exceção do material do primeiro ano, os demais livros eram divididos em Unidades que abordavam temas diversos como: sala de aula, cores, frutas, números, feriados, entre outros que se seguiam por todas as unidades estudadas.

Ao longo de todas as unidades, as personagens centrais eram as mesmas, sendo duas crianças chamadas Nick e Chris. Apesar da diferença de conteúdo entre as apostilas, sua estrutura e divisões eram as mesmas. Nas primeiras páginas, geralmente é perguntado ao aluno seus dados pessoais (na LI). Ao iniciar as Unidades, os alunos se deparam com espaços para preencher esses dados e a data. Com a progressão das séries, o aluno passa a ter mais lacunas para preencher, como dia da semana, data de aniversário, hora e condições climáticas.

As Unidades sempre têm a função de revisar algum conteúdo visto na lição anterior e acrescentar algo novo na lição atual. Todas as lições apresentam muitos desenhos e figuras, que tornam o material bem colorido, chamando mais a atenção dos alunos. Além disso, a apostila é toda escrita em inglês e os temas abordados no primeiro ano envolvem figuras e atividades com desenhos, pinturas e exercícios de coordenação motora, havendo poucas palavras ou frases escritas.

Já no que diz respeito ao conteúdo da apostila do primeiro ano, eram abordados:

- temas culturais, relativos a feriados nacionais e internacionais, como páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia do índio e natal, com a confecção de cartões

referentes aos temas;

- os números de um a dez em inglês, os nomes de alguns animais na língua-alvo, jogo da memória com animais;
- o nome de alguns transportes básicos, como avião, trem, bicicleta, carro e barco, bem como o nome dos meios onde cada um deles trafega;
- os nomes de frutas e cores;
- o nome das partes do corpo humano, relacionando com o nome em inglês;
- peças do vestuário;
- jogos diversos como memória e bingo;
- atividades diversas de cortar e colar.

No que diz respeito ao material do segundo, terceiro, quarto e quinto anos, o número de palavras escritas e a dificuldade das atividades iam aumentando de acordo com as séries dos alunos. As atividades contidas na apostila privilegiavam três habilidades: leitura, oralidade referente apenas à produção oral (speaking) e escrita. Exercícios envolvendo compreensão auditiva não eram comuns no livro. Quanto aos conteúdos:

- cruzadinhas, atividades de completar as sentenças, circular a resposta correta, caça-palavras, trabalho em pares;
- cumprimentos na LI, falar os dias da semana e meses do ano;
- cartões relativos a datas comemorativas como páscoa, dia das mães, dia do índio, dia dos pais, dia dos namorados e natal;
- os números, as cores, as frutas e os animais;
- o nome dos familiares;
- o conhecimento da escola e os objetos que compõem a sala de aula;
- a fala e a escrita do nome de comidas como frutas, legumes, verduras, sobremesas e alimentos em geral;
- o nome dos meios de transporte;
- o nome as partes do corpo na língua-alvo;
- o nome de feriados como *Thanksgiving Day* e Natal e o que caracteriza cada um deles;
- expressões gramaticais e suas respostas como o uso de *How Many, It's, What is this?*, entre outras;
- os pronomes, verbo *to be*, verbo *to have*, frases na interrogativa e negativa,

adjetivos, presente, passado e futuro, imperativo;

- o alfabeto e vocabulário diverso, envolvendo palavras que iniciam com todas as letras do alfabeto;
- conhecimento do nome dado às roupas e calçados na LI;
- as horas em inglês (forma simples);
- a fala sobre lugares como restaurante, igreja, supermercado, ponto de ônibus, etc;
- o nome dos cômodos da casa;
- atividades em pares ou grupos, leitura de palavras, diálogos e pequenos textos, atividades orais e de escrita;
- jogos diversos;
- o nome de algumas profissões básicas.

Analisando atentamente os conteúdos propostos pelas apostilas, de um modo geral, podemos considerar que algumas atividades têm características estruturalistas, possibilitando ao professor a ênfase no desenvolvimento do modelo de letramento autônomo. Nesses casos, as propostas centram-se na resolução de problemas estruturais, em que os alunos têm que repetir os modelos, alterando algumas palavras ou algum item gramatical. Além disso, as atividades trazem muitos itens gramaticais distantes da realidade do aluno, por serem repetições de estruturas prontas. Alguns exemplos de atividades: diálogos em que os alunos têm que ler e repetir; trabalho em pares, onde os alunos seguem o exemplo do diálogo, trocando o adjetivo; a escrita do pronome correto de acordo com a foto; a marcação e a cópia da resposta correta, entre outros. Dessa forma, existem no modelo autônomo algumas características predominantes como a reificação das palavras e atividades, usadas para compreensão e execução de tarefas escolares como preencher o exercício, copiar o que está escrito na lousa, substituir as palavras, entre outras.

Tais atividades, quando abordadas da forma como é sugerida na apostila, não apontam para uma reflexão por parte dos estudantes sobre a relação entre o aprendizado da LI e o mundo. Desta forma, é possível considerar que o modelo subjacente da apostila se aproxima do autônomo, no entanto há a possibilidade de se extrair dela itens que, se explorados de forma adequada, se aproximam do letramento ideológico, transportando o conhecimento trazido pela apostila para alguns contextos de uso cotidiano.

No trabalho com o material didático é esperado que o professor possa proporcionar ao aluno situações de aprendizado que envolvam o uso social da língua, em que eles possam utilizar a LI não somente para a compreensão e execução de tarefas, tais como saber falar na aula sobre conteúdos básicos da disciplina de LI, mas que estejam aptos a se valer da língua em situações reais do dia-a-dia, como por exemplo, na interpretação de uma letra de música, em filmes, ou ainda, que consigam se comunicar na língua-alvo quando forem solicitados. Dessa forma, o professor poderia trabalhar com atividades que envolvessem eventos de letramento.

A apostila, ao seguir o parâmetro de ensino, deixa de lado o uso social da língua, obrigando os alunos a usarem a língua estritamente no contexto escolar. Dessa maneira, o material poderia ser utilizado como apoio, ficando o professor livre para complementá-lo ou substituir alguma atividade quando julgasse necessário. No entanto, as professoras preferiam o uso das apostilas por diversos motivos, dentre eles a falta de tempo para o preparo de atividades extras, a cobrança dos alunos e pais pelo uso do material, além da facilidade e comodidade em se utilizar um material pronto.

A seguir, passemos à reflexão sobre as práticas de sala de aula das três professoras participantes desta pesquisa.

### 3.4.2 Refletindo Sobre a Prática de P1

A aula típica escolhida de P1<sup>5</sup> teve como foco a resolução dos exercícios da última página da Lição 2 da apostila de sala (ANEXO 1). Foram trabalhados com os alunos os conteúdos do material didático, tendo sido resolvidas algumas questões de ordem pessoal, revisando lições estudadas em aulas anteriores. Em seguida os alunos foram submetidos a uma avaliação com consulta, escrita na lousa por P1. Essa aula foi realizada no dia 13 de Novembro de 2008, às 14h40min, em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 alunos com idades que variavam entre 10 e 12 anos.

Inicialmente os alunos são levados à sala de inglês pela professora da classe. Ao chegar à sala, eles se sentam em lugares não marcados. A professora faz os cumprimentos e inicia a chamada. Em seguida ela pede que eles abram suas apostilas na

---

<sup>5</sup> P1 é formada em Letras – Português/Inglês e atua na escola da rede municipal, localizada na zona urbana do município, atendendo a um público de classe média baixa, sendo moradores de sítios próximos à cidade. Atua com a LI, há um ano, para alunos da escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

página 21. Ao abrirem, ela lhes diz que nessa página eles teriam uma série de questões que deveriam responder em inglês. Ela lê com eles a frase *What is your name?*, traduz: - Qual é o seu nome?, e explica que eles não devem colocar só o nome, como Ana Paula ou Suzana<sup>6</sup> por exemplo, mas que eles devem escrever *My name is* seguido do nome deles. Os alunos se agitam e começam a conversar. Ela pede que eles fiquem tranquilos, dizendo que eles vão responder a página 21 e, em seguida, deverão resolver as atividades que estão na lousa, que é a avaliação.

Em seguida, os alunos começam a realizar as atividades juntos. Ela então diz que vai respondendo na lousa sobre ela mesma e eles vão colocando na apostila deles de acordo com a vida deles. Daí ela pergunta a um aluno qual é a primeira questão, dizendo: Qual é o seu nome? E escreve na lousa *What is your name?* Na linha de baixo, escreve *My name is...* e fala para eles não colocarem que se chamam Paula [nome da professora] e que devem escrever o nome deles, mostrando que eles devem copiar somente a parte *My name is* seguido de seus próprios nomes. Em seguida ela chama a atenção de uma aluna, que está distraída, dizendo a ela para pegar o lápis e começar. Um aluno reclama, dizendo que não consegue fazer todas as questões. A professora responde a ele que vá fazendo, pois são perguntas simples.

Diante do início da aula acima descrita, vê-se que a professora utilizou uma abordagem mais tradicional e se pautou pelo método expositivo. De acordo com Almeida Filho (1993), a abordagem é uma filosofia de trabalho que diz respeito à natureza da linguagem humana. Também diz respeito ao aprendizado de uma LE em particular, e de aprender e ensinar essa língua, ao convívio em sala de aula e aos papéis de aluno e professor de outra língua (Almeida Filho, 1993). Posto isso, os estudos da abordagem permitem compreender a maneira como o professor atua, bem como a razão por que age assim. Segundo Almeida Filho (1993), estão relacionadas com a abordagem de ensinar muitas situações externas, como a influência do filtro afetivo do aluno, assim como sua maneira de aprender, além do ambiente externo, que envolve os pais e a comunidade.

No caso de P1, o uso da abordagem tradicional representa um ensino voltado para a transmissão pura e simples do conhecimento, que é a característica marcante desse tipo de abordagem (Mizukami, 1986), onde a professora já vem com o conteúdo pronto e os alunos ficam limitados apenas a escutar o que a professora explica, sendo ela a detentora do saber. Dessa maneira, os efeitos da abordagem de P1 nos alunos

---

<sup>6</sup> Os nomes citados durante a transcrição das aulas são fictícios.

mostram um ensino voltado para a repetição e automatização, sem que o aluno seja questionado sobre seu aprendizado.

Assim, ela explicou e os alunos ouviram e resolveram as atividades propostas na apostila, não havendo interação entre eles, como diálogos, atividades em duplas ou grupos. Se houve aprendizagem na aula, esta aconteceu de forma individualizada. Com isso, podemos afirmar que não houve a promoção do letramento do aluno e sim uma “pedagogização” no ensino da língua. Este tipo de letramento escolar volta-se para a retificação da linguagem, onde o foco na língua acontece fora do contexto social, ou seja, não há foco social neste aprendizado.

De acordo com Kleiman (2006), é possível a ocorrência de eventos de letramento no ambiente escolar, devido às forças sociais presentes naquele contexto. Dessa forma, o professor se torna um agente de letramento, cabendo-lhe a função de motivar as práticas de letramento na sala de aula. Na aula de P1, com o não cumprimento do papel de agente de letramento, foi possível notar uma incoerência em relação à entrevista e ao questionário respondido pela professora, já que, teoricamente, ela faz afirmações que permitem relacionar sua prática com o letramento, como, por exemplo, quando ela diz que “o educador deveria não apenas transmitir o conhecimento de outra língua, mas também interagir em todos os momentos da aprendizagem da criança, utilizando-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis”. No entanto, durante a análise das aulas, essa prática não pode ser percebida.

Propondo algumas melhorias para essa aula, visando contribuir para a ocorrência de eventos de letramento, poderíamos sugerir que a professora iniciasse sua aula perguntando aos alunos se eles já haviam respondido a um questionário na língua materna; se eles sabiam como proceder; qual é a sua utilidade e por que ele é tão importante. Essas perguntas iniciais deveriam ser estimuladas pela professora, que, dessa forma, instigaria os alunos a refletirem sobre outras possíveis perguntas e respostas. Com esse tipo de pré-atividade os alunos poderiam estabelecer uma relação com o conhecimento prévio que possuísem sobre o assunto.

Prosseguindo com a descrição, P1 diz que a outra questão é *How old are you?* e traduz dizendo: - “Quantos anos você tem?”. Indica que eles irão responder *I am*, e lembra que é aquela questão que ela já havia falado que em inglês não há idade, querendo dizer que em inglês não se usa a expressão “anos de idade”. Podemos notar com a atitude de P1, que ela manteve com os alunos uma postura assimétrica, de distanciamento, resolvendo os exercícios junto com eles, de forma que não precisasse



auxiliar individualmente os alunos em suas dúvidas. Além disso, as explicações não eram claras, o que deixava os alunos com dúvidas quanto à proposição do exercício a ser resolvido. Nos exemplos da descrição, alguns alunos diziam não saber resolver o exercício proposto, e ela, sem explicar, dizia para eles irem fazendo, pois eram perguntas simples. Além disso, ela mesma dava a resposta, sem perguntar aos alunos. Diante de tais aspectos, a atitude da professora demonstra indiferença e certa displicência em relação à atividade proposta pela apostila, fazendo com que a mesma se torne irrelevante também para os alunos, que fazem a atividade “por fazer”. Podemos ainda relacionar esse comentário com um excerto trazido de outra aula observada pela pesquisadora no seguinte trecho:

*PI* – Pessoal...ah...gente..ohh... Cristina, senta direito, por favor. Olha, nós temos um exercício aqui na página 15 que vocês devem procurar o número de 11 a 30, porém o nome do número tá na página 13, o nome do número que é em inglês tá na página 13.

*Aluno* – tá aqui na página 15.

*PI* – Não, aí na página 15 está indicada a cor, porém o que você faz com a cor? Eu quero que vocês encontrem os números no diagrama, o que é o diagrama? Aqui. (*aponta para o desenho na apostila*). Devo avisá-los que tem número que está escrito ao contrário, então quando vocês forem procurar os números observem as possibilidades da formação das palavras... Não precisa ser da cor que está indicada aqui, quem quiser usar todos os lápis corretamente pode até fazer, quem não quiser não levanta da carteira, vocês levantam é pior a coisa, vocês passeiam só.... Procurem o número de vocês, tá bom? Gente, pessoal, não saiam do lugar. (...)

[Observação da aula de Inglês, escola municipal, 5º ano D do 2º ciclo do ensino fundamental, 25/10/2008 – 23 alunos].

Esse exemplo mostra que a professora não reconhece a importância da língua para aqueles alunos, ou seja, suas explicações se mostram confusas e não envolvem, em nenhum momento o uso da LI. Com isso, os alunos não se conscientizam da

importância do aprendizado de uma LE, já que a própria professora não demonstra em suas aulas a necessidade de utilizar a língua-alvo.

O papel do aluno na aula é o de espectador e sua atividade intelectual esteve centrada na resolução dos exercícios, baseados em conteúdos estudados na apostila e na memorização.

Então, P1 afirma que irá colocar na lousa a idade dela, mas que vai inventar uma idade mais “novinha” por não querer revelar sua idade verdadeira. Os alunos riem e ficam tentando adivinhar a idade dela. Ela também, aos risos, escreve na lousa vinte e cinco, dizendo que não tem só isso, mas que naquele dia ela queria ter só isso. E os alunos permanecem dizendo várias idades. Ela pede para pararem e pergunta aos alunos se a maioria deles tem 10 anos, e diz *ten. I am ten.* Pergunta se alguém tem 11 anos e diz *eleven.* Um aluno pergunta como se diz doze e ela responde: *twelve.*

Diante de tal atividade, podemos perceber que a educadora poderia explorar a descontração do momento para inserir a língua de forma divertida. No entanto não aproveita a oportunidade e já retoma com a tradução pronta. Com isso, os alunos se mostravam passivos, sempre aguardando a explicação ou a resposta pronta dada por P1. Segundo Cameron (2003), “para as crianças, a linguagem oral é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida e praticada”. Para isso, é fundamental o papel de mediador do professor na linguagem oral.

Prosseguindo com descrição da aula, outro aluno ergue a mão e pergunta como fica seu nome em inglês. A professora responde, impaciente, que seu nome em inglês não existe, que o nome de uma pessoa é igual em qualquer língua. E auxilia outro aluno, dizendo que ele tem que copiar somente a primeira parte, apontando na lousa para *My name is*, acompanhado do seu nome. Em seguida à pergunta posterior, ela pede que os alunos perguntem a idade uns dos outros em português e a escrevam em seguida, utilizando a estrutura *My friend is*. Para exemplificar aos alunos, ela então pergunta a idade da pesquisadora em português e escreve na lousa *My friend is 26*. A professora dá risada ao olhar sua idade fictícia e ainda brinca dizendo ser mais nova que a pesquisadora. Os alunos, então, sem dificuldade, perguntam uns aos outros em português, como indicado por P1 e escrevem no local indicado pela apostila. No entanto, a professora não aproveita a atividade para ensinar os alunos a realizarem perguntas na língua-alvo.

Em seguida ela lê a pergunta do próximo exercício, dizendo: *Are you students?* e traduz: Vocês são estudantes? *I am a student. Oh yes.* Escreve na lousa a resposta e já

em seguida vai para a próxima pergunta. Diante da atitude da professora, podemos dizer que o ensino de P1 se mostra em desarmonia com o que se acredita ser o papel da escola, da qual se espera a formação de pessoas capazes de “participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles considerados democráticos e justos” (Liberali, 2008).

A consequência disso para o contexto atual se mostra incoerente, já que o que se espera do indivíduo é uma atuação conjunta e não isolada. De acordo com Liberali (2008), no contexto escolar, as ações dos educadores são rotinizadas e automatizadas, o que os leva a agir em função de um conteúdo determinado, não refletindo sobre o seu objetivo e o querer de seus alunos durante o aprendizado.

A aprendizagem de uma LE deveria auxiliar o indivíduo em sua formação como cidadão, contribuindo para o fortalecimento de características identitárias (Costa, 2008). Já no que diz respeito aos aspectos educacionais, deve haver o desenvolvimento pleno dos alunos e a construção de uma cidadania que tem como característica básica o respeito ao outro e às diferenças, entendendo e respeitando a pluralidade de raça, cor, sexo, religião, entre outras.

Ao se colocar uma criança para aprender línguas, ela vai estar apta a vivenciar os processos de construção do conhecimento por meio de outra língua, que não a materna, entendendo, assim, que a língua materna é uma dentre muitas outras. Além disso, há o crescimento do ser/criança, que adquire, através do aprendizado de línguas, maior percepção da diversidade cultural e social e da relação entre os sujeitos sociais. (Ramos, 2008)

Prosseguindo com a observação da aula, a próxima pergunta proposta no exercício era *What color is your t-shirt?* Ela lê em inglês e então traduz: Qual é a cor da sua camiseta? Um aluno diz a cor em português e ela diz que cada um vai responder em inglês a cor de sua camisa. Eles parecem não se lembrar das cores e ela, brava, diz que eles sabem as cores, pois já estão aprendendo isso desde a pré-escola. E em tom de interrogação pergunta se vai ter que escrever as cores na lousa.

Pode-se perceber nesse trecho que a concepção de linguagem para P1 aponta para a língua como um código, em que o ensino é focado nas estruturas, e que são introduzidas aos poucos, ao aluno, estruturas gramaticais e vocabulário, com o intuito de praticar exercícios que o auxiliem a internalizar essas mesmas estruturas. Dessa forma, a professora acredita que o conhecimento seja transmitido de um para o outro, e que o fato de o aluno já ter visto aquele conteúdo antes, é suficiente para que ele saiba

usar a língua ou que se lembre dela. Com isso, percebe-se que, para P1, a aprendizagem não envolve o uso da prática social.

Ela aponta para a sua blusa e diz que sua *t-shirt is purple*, traduzindo em seguida: -“Minha t-shirt é roxo”. Um aluno traduz: **roxa**, e ela explica que em inglês não tem classe, não tem roxa. Nesse caso, a professora se refere à flexão de gênero feminino. Assim, ela deveria explicar aos alunos que os adjetivos em inglês não variam em relação ao gênero e ao número. Dessa maneira, a palavra roxa passa a existir quando se contrasta o inglês com o português, no momento da tradução da palavra. Diante dessa explicação, percebemos que P1 possui um conhecimento muito superficial da LI, para alguém que trabalha e se sustenta do ensino desse idioma, dando surgimento a frases de construção agramatical. Contudo, percebe-se que o que falta a P1 é a competência lingüística, que permitiria a ela ter maior domínio sobre a gramática daquela língua, fazendo com que a professora não ensinasse mais as formas desviantes do Inglês padrão.

Segundo Perrenoud, (1999), o maior empecilho encontrado em relação às competências do professor está no fato de que os cursos de graduação em Letras não privilegiam as competências na formação dos alunos, dando mais ênfase no saber erudito, teórico e metodológico. Dessa forma, o principal problema na competência do professor está na falta de oralidade que já vem desde a sua graduação, estendendo-se a sua prática docente. Além disso, o professor encontra dificuldade em sua competência sócio-cultural, que visa a ensinar ao aluno não somente a forma, mas também a função social da comunicação. Dessa maneira, o educador deveria ter domínio sobre a língua a ser ensinada, possuindo conhecimento sobre as questões interculturais, já que existem inúmeras diferenças culturais em relação à LM.

Outra questão em torno das competências diz respeito à falta da prática reflexiva por parte do profissional, obrigando-o a buscar em livros, cursos e leituras a melhora da sua atuação ante os conflitos encontrados em classe (Basso, 2001).

Analisando os excertos da aula de P1, podemos dizer que a relação entre o conhecimento e a realidade particular do aluno não pôde ser percebida nesse contexto de ensino, uma vez que não foi estabelecida a conexão entre o conteúdo trabalhado na aula e a vivência diária do aluno. As atividades e as estratégias da professora nas aulas de LI mostraram-se muito distantes da vida real dos alunos, não se adequando a um contexto significativo para eles, de modo que não houve aprendizagem efetiva.

Assim, não se pode afirmar que a prática educativa de P1 tenha proporcionado aos alunos condições para a construção do conhecimento, ou seja, não houve a reflexão sobre a produção do conhecimento (Gonçalves, 2007). De acordo com Brookfield (1995:8), nesse ensino, não existe uma relação com a sociedade na qual estão inseridos os professores e os alunos, tampouco se vê interações entre os indivíduos desta mesma sociedade. Com isso, para que o ensino se mostre efetivo, há que se considerar o aluno como um ser social, possuindo um conhecimento de mundo que pode auxiliá-lo na relação com os conteúdos vistos em aula. Por isso é preciso valorizar essa bagagem trazida pelo aluno, para que ele possa atuar na construção do próprio conhecimento.

Voltando à aula, P1 pergunta a eles: Quem sabe escrever a cor da camiseta? Alguns alunos respondem algumas cores, e ela complementa dizendo que a pessoa que estiver usando rosa poderia escrever *pink*, a que estivesse de azul, *blue*, quem estivesse de verde, *green*, e aponta alguns outros, dizendo que havia na sala gente de camiseta *gray*, *yellow*, etc. Os alunos, então, começam a perguntar o nome de diversas cores. Nesse momento, uns ajudam aos outros, enquanto a professora fica sentada em sua mesa. De acordo com Gee (2004), os jovens costumam procurar uns aos outros para tirar suas dúvidas, sendo acostumados a fazê-lo em suas vidas. No entanto, na sala de aula analisada, não houve a promoção desses momentos de interação pela professora; essa situação ocorre por iniciativa dos próprios alunos, já que a professora não passou a resposta correta na lousa. Dessa maneira, eles se utilizam dessa estratégia comum a eles sempre que necessitam de uma informação que não possuem. Para Gee (2001), é necessário valorizar o trabalho em time ou colaborativo, que vemos que, geralmente, não é explorado pela escola.

No que diz respeito ao desenvolvimento do letramento do aluno, não houve discussão sobre nenhum tema que remetesse à matéria da aula, como por exemplo, o preenchimento de um questionário que pudesse referir-se ao tema trabalhado, ou formas de responder a questionamentos pessoais na LI, que pudessem ter algum significado para os alunos. Nenhum item foi proposto pela professora. Além disso, a pouca interação dos alunos no preenchimento das respostas ou sobre seu conhecimento do assunto demonstra que não houve a possibilidade do desenvolvimento da formulação de opiniões críticas por eles.

Segundo Ramos (2008), as crianças têm por característica serem espontâneas, desinibidas, destemidas, criativas. São curiosas, adoram descobrir coisas novas, pois estão sempre aprendendo sobre o mundo. A capacidade delas de manter a atenção

focada é curta, ou seja, têm a atenção e concentração limitadas, entediando-se facilmente. Dessa forma, as crianças não conseguem seguir uma rotina muito rígida. Quaisquer atividades variadas acabam dissipando sua atenção. Possuem a afetividade aguçada, gostando de questões afetivas mais do que os adultos. Na aprendizagem, têm estilos muito diferentes, sendo mais indutivas que dedutivas, ou seja, extraem o conhecimento das novas experiências, uma vez que a dedução ainda está em formação. Dessa maneira, com o conhecimento dessas características, os professores têm a oportunidade de desenvolver aulas que estejam mais próximas do interesse e da realidade dos alunos.

Dando continuidade à aula da professora, pouco depois ela se levanta e lê a próxima pergunta, dizendo primeiro em português: Você gosta de torta de maçã? e depois em inglês: *Do you like apple pie?* Então explica que quando a resposta for sim, devem falar <sup>7</sup>*Yes, I like*. E quando a resposta for não, devem dizer <sup>8</sup>*No, I don't like*. Então pergunta se todos responderam e pede os desenhos dos alunos que estavam devendo essa atividade. Nesse exemplo, pode ser percebido mais um indício da pouca competência lingüística da professora, já que ensina aos alunos formas gramaticais incorretas no uso das frases, causando assim um desserviço ao aprendizado.

Analisando essa situação, podemos notar que não houve desenvolvimento do conhecimento aos alunos, já que a professora não explicava as questões que eles estavam respondendo. Ela somente traduzia as frases e dava a resposta (in)correta. Desta forma, muitos alunos não entendiam o que copiavam ou o que estava sendo requisitado. Além disso, não houve a correção dos erros, uma vez que os alunos não falavam na língua-alvo, somente na LM. Pela maneira como a professora age, e se pautando em sua abordagem de ensino tradicional, pode-se perceber que P1 se apresenta, em alguns momentos, como transmissora do conhecimento, estando o foco de sua aula mais voltado para o conteúdo. Assim, o aluno é exposto a um grande número de estruturas, em que o conteúdo é pré-estabelecido. O ensino é centrado no professor, e seu papel é garantir que o conhecimento seja adquirido, independentemente da vontade e interesse do aprendiz.

Dessa maneira, podemos considerar que em alguns momentos das aulas de P1 é possível encontrar algumas características do modelo de letramento autônomo que, de acordo com Street (1984), visa às habilidades de leitura e escrita centradas no ensino da

<sup>7</sup> it – desvio da norma gramatical inglesa. A forma correta seria *Yes, I do* ou *Yes, I like it*.

<sup>8</sup> it – desvio da norma gramatical inglesa. A forma correta seria *No, I don't* ou *No, I don't like it*.

estrutura do código da língua em sua condição física, como, por exemplo, os fonemas e grafemas decodificados na apropriada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica, consideradas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais. Segundo considerações de Colello (2004), sobre o modelo autônomo, ela o caracteriza como dominante na sociedade, atuando sobre o viés de que independentemente do contexto de produção, a língua possui uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só é capaz de ser entendida por um processo único, geralmente anexado à desenvoltura de grupos “mais civilizados”. Assim, segundo a autora, existe a concepção de que o uso da escrita somente vem a ser considerado válido se acoplado ao padrão elitista da “norma culta”.

Prosseguindo com a aula, P1 diz que a avaliação está na lousa. Ela então distribui uma folha de almaço para eles e pede silêncio, já que irão realizar uma avaliação. Como os alunos estão agitados, ela chama a atenção deles dizendo que já existe um barulho insuportável do lado de fora (recreio de outra turma) e pergunta se pretendem fazer barulho na sala também. Um aluno questiona sobre o barulho e ela diz que infelizmente o horário da aula deles é assim. Sentada em sua mesa, chama todos os meninos para pegarem as folhas. Ela, mais uma vez, tem que pedir silêncio, já que a sala está muito agitada. Diz que eles podem copiar à caneta e responder à lápis e afirma que a quem não fizer a avaliação ela irá colocar ponto negativo. Então os alunos, um pouco mais calmos, começam a copiar e a fazer a prova.

Podemos perceber, nessa situação, mais um indício da abordagem behaviorista/tradicional da professora, que se dava com a punição por meio de pontos negativos. Como a atividade foi inteiramente controlada por P1, não houve nenhum tipo de construção, já que as respostas eram reveladas por ela, não havendo tempo para que os alunos refletissem sobre o assunto. A professora demonstra uma posição de superioridade, uma relação assimétrica na interação, e parece não possuir conhecimento e domínio sobre a sala, assumindo um papel autoritário, como quando manda os alunos:

*“Meninos, podem vir pegar a folha. Eu estou pedindo silêncio, silêncio! Podem copiar a caneta e responder a lápis. Quem não fizer a avaliação eu vou por ponto negativo”.*

[Observação de aula de Inglês, escola municipal, 5º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 13/11/2008 – 23 alunos].

Notamos no discurso de P1, outros exemplos de sua atitude predominantemente autoritária, em um trecho transcrito de uma aula do 4º ano:

*PI* - Que tão fazendo fora do lugar mesmo? Os dois moços aí.

Senta, faça o favor de sentar, menininho! Legal!

*PI* - Sem conversa muito alta!

*PI* - Eu vou colocar sentado lá e vou proibir de sair, parô a graça!”.

[Observação de aula de Inglês, escola municipal, 4º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 25/10/2008 – 23 alunos]

Em outros momentos, a professora desdenha dos alunos, ironizando algumas atitudes suas, como no trecho:

*PI* - Não tem carteira suficiente pra todo mundo? Ah, então senta um pouquinho afastado. Se você tivesse muito interesse em estudar eu até ficaria preocupada. (...).

[Observação de aula de Inglês, escola municipal, 4º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 25/10/2008 – 23 alunos].

Nesse excerto, podemos perceber que P1 apresenta uma atitude autoritária e, ao mesmo tempo irônica com os alunos, demonstrando com isso suas intenções e interesses ao lidar com a sala de aula. No que diz respeito à contribuição da aula para a formação do aluno, podemos afirmar que não houve uma contribuição efetiva, visto que os alunos não participaram do processo de ensino-aprendizagem, pois, durante a aula, foram apenas copistas. Outro excerto que denota essa teoria pode ser visto a seguir:

*PI* - Apostila – página 23. Aí, ô menininho, que que ele tá fazendo?

Alunos: Abrindo a porta.

*PI* - E que que tá escrito? Open the door. Aí...Que esse menininho está fazendo? Ele tá abrindo a janela ou fechando a janela?

*Alunos* - fechando.



*PI* - E tá escrito Close the window, não é isso? Aí o menininho está lendo ou escrevendo.

*Alunos* - escrevendo

*PI* - Escrevendo. Write your name. Escreve seu nome. Draw a face.

*Alunos* – desenhando.

*PI*- desenhando o rosto. Sit down. Sentado. stand up – em pé. Come here, um tá falando pro outro. Vá ou venha?

*Alunos* - vá.

*PI* - vá ou venha? Venha? Go to the blackboard! Vá à lousa. Aí o de baixo. Aqui vocês devem ligar cada coisa a sua função, mas eu vou ensinar a primeira. Coloque suas mãos...

*Alunos* - cadeira, carteira, mesa.

*PI* - não, coloque suas mãos em baixo, aí ele colocou assim. A de baixo: Make a circle. Aqui em baixo tem uma ciranda, ali uns meninos brincando de roda. Ahh listen carefully. E aí?

*Aluno* - ficar quieto?

*PI* - Não, ouça, ouça cuidadosamente. Be quiet.

*Alunos* - Fica quieto.

*PI* - Fica quieto. Vá até a lousa. Aí é só olhar na lousa. Look at the blackboard.

[Observação de aula de Inglês, escola municipal, 5º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 22/11/2008 – 22 alunos]

Diante desse fato, podemos afirmar que a aula não apresentou nenhum aspecto social que pudesse ser considerado importante na formação crítica do aluno (Liberali, 2008). Assim, é necessário que se analise o comportamento valorizado pela professora, de maneira que se reflita sobre o tipo de aluno que se está formando, de modo que não venham a ser apenas repetidores, mas sim pessoas com poder de reflexão e atuantes na sociedade.

O conteúdo encontrado no material didático poderia ser apresentado transcendendo a sala de aula, visando a uma aproximação com a realidade social dos alunos. Dessa forma, a professora poderia ter sugerido aos alunos que fizessem uma pesquisa (em casa, no bairro, com outros professores). Com essa atitude a professora

estaria auxiliando os alunos a não se tornarem dependentes das informações contidas na apostila de sala, mas capazes de obter informações diferentes a partir daquele contexto, havendo, com isso, a prática de letramento.

Outra postura poderia ser adotada por P1 no que diz respeito também à resolução das atividades, já que os alunos não conseguiram se comunicar na aula, ficando todo o tempo à espera da resposta pronta. Dessa forma, a professora deveria estimular os alunos a responderem a atividade individualmente, ou mesmo em duplas ou pequenos grupos, para que eles pudessem refletir sobre o assunto em questão. A professora também poderia estimular os alunos a falar na língua-alvo, negociando significados, de modo que as estruturas a que foram expostos fizessem sentido para eles. A transcrição a seguir demonstra como a professora fazia uso da língua-alvo durante as aulas.

*PI* – Ok. Agora vamos lá pra página de trás. Página 24. Tá escrito aqui na página 24, leiam. Aí aqui tem uma série de objetos em inglês.

*Alunos* – (os alunos a ajudam a falar) Lápis, borracha, canetas, lousa, porta.

*Alunos* – janela, livros, caderno.

*PI* – oh na ordem.

*Alunos* – caneta, régua, mesa, cadeira, apontador e carteira.

*PI* – Qual é o número do primeiro objeto aí gente?

*Alunos* – dez.

*PI* – ten gente, ten. Então vai colocando aí na frente da palavra o que se refere cada objeto. Então tem o desenho aqui é só ir contando. Então primeiro, então lápis não é isso, lápis verdes, então escreve aqui em cima (mostra na apostila), lápis verdes. Vocês vão sabendo o que tem na figura. Borrachas brancas. (alunos participam). Tem a cor também, tem que escrever a cor também. Lápis verdes, borracha branca. Escreveram? O quarto, o terceiro uma caixa de...canetas. Quarto uma lousa.

*Alunos* – lousa preta.

*PI* – aí a door que é?

*Alunos* – porta.

*PI* – porta. Aí six que é windows janelas. Cê tá escrevendo  
 9Ramon?

*Aluno* – to.

*PI* – Que número que tá mesmo? (ahhh, página). Ahh to vendo  
 que você tá mesmo. (ela levanta da mesa e vai até ele). Tem que  
 abrir a página. Seven, yellow books são livros amarelos, livros  
 amarelos. Oito a blue notebook, caderno azul.

*Aluno* – tem onze canetas rosa.

*PI* – é tem onze canetas mas é o nove.

*Alunos* – réguas roxas.

*PI* – é réguas roxas, dez. Onze, eleven, a big mesa, grande  
 mesa. Twelve small chairs, pequenas cadeiras. Aí no thirteen  
 apontador laranja, laranja. Aí fourteen a brown desk mesa  
 marrom. Aí a primeira questão lá A: Look at number seven, olhe  
 lá o número sete. Ahhh what, o que você vê? Livros amarelos  
 não é, então põe aí books, yellow books. É só copiar lá no sete.  
 (ela espera alguns minutos)

*PI* – Fizeram, acharam lá yellow books? Aí na letra B, olhe o  
 número onze, eleven. O que você vê? Tem que escrever em  
 inglês.

*Aluno* – tem que escrever em inglês?

*PI* – can you see a big table. A resposta tá ai embaixo é só  
 copiar. Ohh tem A e B, como é que a gente faz não é só trocar?  
 Então. Pronto respondeu, responderam?

*Alunos* – sim.

*PI* – Aí pega lá na página 25, estamos indo pra página vinte e  
 cinco. Tem lá na outra página, não tem? Tá tudo aí? Tudo bem,  
 dá bem pra vocês fazerem sozinhos. (ela ia apagar a lousa).

*Alunos* – não deixa esse aí pra gente começar.

*PI* – ahh tá só pra vocês começarem. (deu tempo para eles e  
 passou depois nas mesas verificando os cadernos) Então gente  
 oh tem a página 26. Aí na atividade vocês têm que colocar yes  
 ou no. Então tá perguntando Is this a big table? É uma mesa

---

<sup>9</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios.

grande? Então vocês têm que circular o Yes, it is. Aí no segundo exercício tem duas portas Are these small doors? São pequenas portas? No, it isn't ou No, they aren't. No, they aren't, porque são duas portas. É a segunda opção aí. É só circular ou sublinhar. Aí tem o terceiro, tem três cadernos aí.

[Observação de aula de Inglês, escola municipal, 5º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 22/11/2008 – 22 alunos]

Nesse excerto vemos que houve maior interação entre a professora e os alunos, no entanto, insuficiente para a promoção de construção do conhecimento e de um evento de letramento, já que a professora é quem dá as coordenadas para a resolução da atividade proposta, ficando os alunos sem tempo para refletir sobre o exercício. O foco da atividade está no número e, por isso, a professora não usa a língua para se referir aos objetos. Percebe-se, com essa situação, que o foco da aula de P1 está no que vem sendo “estudado” naquele momento, não relacionando os conhecimentos.

Para que a aula desenvolvida por P1 tenha relevância, alguns aspectos terão de ser considerados pela pesquisadora. Fazendo uma análise mais aprofundada da aula de P1, poderíamos sugerir que ela adotasse outra atitude no que diz respeito à resolução das atividades, já que os alunos não conseguiram se comunicar, ficando todo o tempo à espera da resposta pronta. Dessa forma, P1 deveria estimulá-los a ter mais segurança e independência na formulação das respostas, incentivando-os a falar na língua-alvo e a praticar as estruturas aprendidas. Além disso, as atividades sugeridas poderiam ocorrer em outros ambientes e não somente dentro do espaço físico da sala de aula.

### 3.4.3 Refletindo Sobre a Prática de P2

A aula típica de P2<sup>10</sup> selecionada para análise foi realizada no dia 30 de Outubro de 2008, às 10h40min, em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 20 alunos. Suas idades variavam de 7 a 8 anos. A escola em que se deu a coleta é a mesma

---

<sup>10</sup> P2 é professora substituta na escola municipal, lecionando, na época, LI por dois meses e tem formação em Pedagogia.

da professora anterior. Na aula descrita abaixo, a professora utilizou a apostila de sala para a resolução de alguns exercícios (ANEXO 2).

Os alunos são levados para a sala de inglês pela professora da classe e se sentam em lugares variados. A professora os cumprimenta em português e pede que abram suas apostilas de inglês na página 27 (ANEXO 2). Os alunos estão muito agitados e não escutam. A professora chama a atenção dos alunos, dizendo que eles estão conversando muito e que por isso não entendem o que é para fazer. Solicita novamente que abram as apostilas na página 27. Pede que coloquem a data na parte escrita *date*. A lição tem o título de *Thanksgiving Day*, com a foto de um menino segurando uma cesta de frutas.

No entanto, a professora não comenta nada sobre o tema, privando os alunos do acesso a um aspecto cultural que tem suas raízes na história e na formação do povo estadunidense. Limita-se a expor os alunos a palavras descontextualizadas, palavras que ela também não ensinou ou revisou.

Ao colocarem a data, ela pede que mudem para a página 28 e diz que, quem souber, já pode começar a fazer o exercício. Uma aluna pergunta se o exercício é de animais. A professora pede para esperar um pouco porque ela vai começar a fazer a chamada, dizendo que quem não responder ficará com falta.

O conteúdo trazido pela apostila (ANEXO 3) envolvia aspectos do cotidiano do aluno e apresentava atividades com operações matemáticas, cores e frutas. No entanto, em LE, esse conhecimento não foi privilegiado, pois a relação desses aspectos com a vivência dos alunos não foi explorada pela professora, que poderia ter trabalhado com o conhecimento prévio que eles traziam, facilitando o seu trabalho no ensino da língua. No entanto, P2 ignora esse fato, talvez por não ter formação para atuar em LE, perdendo assim a oportunidade de ensinar essa língua, ainda que estivesse trabalhando apenas com palavras isoladas.

Após a chamada, a professora pede que os alunos completem um exercício, escrevendo por extenso os resultados da soma de algumas frutas. Uma aluna ergue a mão e pergunta se eles devem circular e escrever os números. A professora não responde a pergunta da aluna, aponta para o desenho da melancia e pergunta quantos pedaços tem. Os alunos respondem três. Ela pergunta como fica em inglês. Alguns alunos respondem *three*. Ela então pede que eles olhem no final da página onde estão escritos os números de um a dez em inglês, dizendo que eles têm que escrever o número em inglês.

Os conhecimentos requisitados nos exercícios envolviam temas relacionados ao cotidiano do aluno. A relação dos aprendizes com esse objeto de estudo se dava a partir de seu conhecimento de mundo, envolvendo a identificação das frutas e suas respectivas cores. Além disso, o exercício relacionado aos números envolve uma conexão com os conteúdos trabalhados em matemática. No entanto, percebe-se que não há nenhum tipo de exploração do conteúdo trabalhado em sala com a vivência do aluno e sua relação com o item estudado.

O conteúdo abordado privilegia somente a repetição de estruturas anteriormente estudadas na mesma apostila. Não há nenhum trabalho envolvendo a história do *Thanksgiving Day*, ou ainda nenhum comentário que pudesse relacionar a soma das frutas com alguns elementos estudados na matemática. Também não há a exploração do nome das frutas em inglês, ou ainda alguma relação de frutas com a alimentação cotidiana do aluno. E a educação deveria ser o lugar onde os alunos ganham experiência para agir no mundo, de maneira informada e crítica, em que os alunos estariam tendo uma educação para a cidadania. (Liberali, 2008).

A postura de P2 na aula é de distanciamento, uma vez que não ajuda individualmente os alunos durante a realização da atividade, preferindo resolver o exercício junto com eles. Dessa forma, P2 fazia perguntas aos alunos com o intuito de verificar se suas respostas estavam corretas, e não para explicar como deveriam resolver a questão. Os alunos, por sua vez, não interagem na língua-alvo e sua participação restringe-se a responder as perguntas feitas pela professora.

Passados alguns minutos, P2 pergunta aos alunos se terminaram e eles respondem que não. Uma aluna pergunta o que era para fazer, se era para escrever. A professora, um pouco nervosa, pergunta por onde começa a atividade. Os alunos ficam em silêncio e ela reclama, dizendo que há muita conversa. Aponta para a apostila e pergunta quantos pedaços tem a melancia no desenho. Eles dizem três e ela pergunta se eles haviam feito. Os alunos respondem que sim. Ela segue perguntando sobre o desenho da uva. Eles respondem quatro. Ela pergunta como é o número em inglês e eles dizem *four*. Ela questiona se eles responderam. Então pergunta sobre as laranjinhas. Alguns confundem e dizem *four* e ela diz estar perguntando sobre as laranjas. Os alunos respondem seis, em seguida em inglês, *six*. Ela pergunta sobre a maçã e eles respondem direto em inglês *two*. Um aluno apressado diz que a próxima é *fivi*. Ela corrige dizendo *five [faivi]*. Então pergunta sobre a pêra. Eles dizem *five*.

Para P2, o que interessava nessa aula era a resposta instantânea e correta. Seu papel foi o de verificar a tarefa dos alunos, fazendo as perguntas e conferindo as respostas. Se essas respostas não estivessem de acordo com o que ela julgava correto, ela induzia a resposta dos alunos.

No que diz respeito aos estudos sobre competências, vemos que, segundo Wallace (1991), a competência profissional, que é responsável por toda a formação de um professor atuante na área de LE, também pode ser considerada como a competência de ensinar. Essa competência envolve, além da formação específica de cada professor, a crença que ele possui quanto ao processo de se ensinar uma LE, o que refletirá sobre a maneira como esse professor atua. Já a Competência Reflexiva vai refletir sobre o modo de atuação de cada professor visto e analisado por ele próprio, ou seja, esse novo professor irá refletir sobre a sua maneira peculiar de ensinar, e com isso procurará melhorar e aplicar teorias (re)formuladas durante seu processo de formação. Assim se atinge a busca de uma formação continuada por novos caminhos a seguir, com o intuito de atingir constantemente uma melhora no seu ensino.

Resumindo todo esse trajeto de estudos voltados para a competência de um professor de LE, podemos observar que a competência profissional também está ligada, acima de tudo, ao compromisso político-social para com a sociedade, onde o educador visa à formação futura de seus alunos, além da possibilidade de estarem em contato direto com as aberturas que uma nova língua é capaz de trazer para os futuros caminhos trilhados por esses aprendizes.

Dessa maneira, a formação do professor de LEC deveria contemplar o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento (cognitivo e pessoal) da aprendizagem das crianças. O educador deveria ter domínio sobre a língua a ser ensinada, além de desenvolver as competências específicas para atuar nesse contexto, tendo o conhecimento das características de aprendizado das crianças. Para isso, o educador deveria selecionar o que é adequado e o que não é, desenvolvendo noções lingüísticas que serão importantes para o aprendiz. Dessa forma, a aprendizagem pode se dar com recursos como livros didáticos, materiais complementares, CDs, DVDs, softwares, entre outros. Com isso, percebemos que a prática de P2 em sala de aula possui diversas lacunas, devido ao fato de a professora não possuir formação adequada para ensinar o conteúdo necessário à aprendizagem de uma LE.

Terminada essa atividade, a professora pede que os alunos abram o livro na página 29. (ANEXO 4) Em seguida, explica que nesse exercício eles devem escrever os

nomes das cores das frutas que aparecem no desenho. Pergunta então quem é o amarelo. Os alunos dizem *yellow*. Ela elogia e pede para esperarem, que vai escrever na lousa. Pergunta sobre a cor da laranja e eles em seguida respondem *orange*. Um aluno fica em dúvida e pergunta se a primeira fruta não era amarela, pois havia também a banana que era amarela, então queria saber se havia dois *yellow*. Os alunos respondem que sim. A professora pergunta sobre a pêra. Eles respondem: verde e falam em inglês *gran*, querendo dizer *green*, mas ela não corrige. Um aluno pergunta o que é *grape*, ela não responde e pede para esperarem para eles continuarem juntos. Ela então pergunta sobre a cor da maçã. Um aluno diz *apple, red*. Ela repete *red*.

Alguns alunos parecem em dúvida sobre o que é para escrever na atividade e a professora diz que devem escrever a cor das frutas que aparecem no desenho. Ela então pergunta sobre a melancia. Um aluno pergunta se é vermelha também e ela afirma que sim, que é *red*. Nesse momento ela vai até a pesquisadora e pergunta sobre a cor da uva, enquanto alguns alunos gritam *purple*. A pesquisadora responde *purple* e ela escreve na lousa, dizendo que quem havia terminado deveria passar para a página 30. (ANEXO 5) Então, apontando para a página 30, explica que nesse exercício eles vão assinalar a resposta certa. Para isso, deverão olhar a cor que colocaram no exercício anterior.

A contribuição para a formação do aluno nessa aula e também em todas as outras assistidas pela pesquisadora é mínima, uma vez que o aluno é limitado a responder aquilo que lhe foi questionado. Assim, os alunos se mostravam como repetidores de tarefas, atuando de maneira passiva em relação ao processo ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada por P2 em todas as suas aulas não favorecia conexões entre o conteúdo aprendido e os interesses reais dos alunos, o que conseqüentemente dificultava a emergência de interesse por parte deles. Nesse tipo de ensino comportamentista não há interação dos alunos na resolução dos problemas, o que os deixa presos à professora.

Minutos depois, um aluno diz que não está entendendo nada. Ela mostra na apostila dela o exercício e pede para olharem a primeira questão, que é a da melancia. Então, pergunta-lhes que cor é a melancia nesse desenho. Eles respondem: vermelha. Ela pergunta de novo sobre a melancia. Eles olham e dizem: verde. Ela então pergunta como se escreve o verde em inglês. Eles dizem *green* e ela explica que eles vão marcar a resposta correta, mostrando que a opção correta nesse caso é a segunda, pois na primeira, a cor está *gray* e a resposta certa é a alternativa que indica a cor *green*. Com a apostila na mão, ela pergunta sobre a pêra. Eles dizem *yellow* e a maçã, que é a terceira,



dizem *red*. Um aluno diz não estar entendendo. Ela continua e pergunta sobre a banana. Os alunos dizem que é *yellow*. Ela então pergunta sobre a uva. Alguns alunos parecem estar perdidos e tentam conseguir a resposta com os colegas.

Como se nota, são recorrentes na prática de P2 as situações em que ela simplesmente ignora as dúvidas levantadas pelos alunos, voltando sua atenção somente àqueles que respondiam corretamente. Dessa forma, a visão da professora sobre o aprendizado de LI responsabiliza apenas o aluno, que já deveria vir para a escola sabendo. No entanto, se ele não souber, ou não conseguir acompanhar a aula, a professora não vai explicar, por julgar não ter o conhecimento necessário para tal. Segundo Almeida Filho (1993), na Competência Lingüístico-Comunicativa o falante ficaria exposto à grande quantidade de insumo, habilitando o professor a desenvolver maior capacidade de utilizar a língua-alvo que ministra. Dessa forma, tal competência irá contemplar o conhecimento implícito que o educador possui sobre o sistema abstrato da língua, além de sua capacidade de uso da LE que trabalha. (Basso, 2001).

A falta da Competência Lingüística de P2 é compreensível, uma vez que possui graduação em Pedagogia e seu curso não lhe ofereceu formação suficiente para atuar na área de LI. Dessa forma, a responsabilidade no ensino de LEC recai sobre a escola, que deveria selecionar mais adequadamente seus professores, de modo a contemplar as necessidades dos aprendizes de LE no município. O ensino de LEC visa a contribuir para o desenvolvimento global do aluno nos campos lingüístico, (meta)cognitivo, psicológico, social e cultural (Rocha, 2006). Dessa forma, com a expansão do ensino da LI na rede privada e municipal, necessita-se conhecer mais profundamente algumas características e implicações pedagógicas para a criança.

Contudo, ao analisar o questionário e a entrevista respondidos por P2, podemos perceber que a professora possui algum conhecimento de formas de aprendizagem da criança. Além disso, quando questionada sobre a LI, ela também parece conhecer algumas teorias acerca dos métodos adequados de ensino nessa área. No entanto, verifica-se uma grande divergência entre a teoria e a prática de P2, ou seja, entre crenças e a cognição.

No final da aula, a professora pergunta se os alunos haviam terminado. Alguns respondem que não. Ela não se importa e pede que coloquem a apostila no começo, que ela irá olhar. E começa a chamar os alunos à sua mesa enquanto eles vão terminando a atividade.

Pela descrição de P2, percebe-se que o foco de sua aula está no conteúdo, ou seja, a professora tem como característica fazer uso da abordagem tradicional, pois suas aulas se baseiam no desenvolvimento de atividades propostas pelo material didático, que ela, juntamente com os alunos, acompanham.

O maior problema de P2 pode estar na falta das competências almeçadas pelos professores de LE, ou seja: as competências implícita e lingüístico-comunicativa. Essas competências são geralmente construídas durante o período de graduação do estudante de Letras até sua formação acadêmica, prosseguindo em sua prática. Para Perrenoud (1999), a competência está relacionada à capacidade do indivíduo de agir em determinada situação, pautado pelo seu conhecimento. Dessa forma, o termo competência tem o intuito de designar a capacidade, o embasamento teórico e prático do docente, apontando para os traços de personalidade do profissional (Consolo & Teixeira da Silva, 2007). O professor possui em sua prática diversas competências, que influenciam o caminho que ele irá seguir em seu trajeto de ensino. Além disso, nas competências, encontram-se atreladas as próprias crenças, atitudes e experiências práticas do docente em sala de aula (Camargo, 2007).

Dessa forma, partindo dos estudos anteriores sobre competências realizados por outros pesquisadores em torno do ensino-aprendizagem de línguas, Almeida Filho propõe em 1993, um novo modelo de competências que julgou necessárias a um professor de LE. Esse modelo engloba cinco diferentes competências, que seriam: a Competência Lingüístico-Comunicativa, Competência Implícita, a Competência Teórica, Competência Aplicada e a Metacompetência Profissional.

Para a configuração desse quadro, o pesquisador promove uma discussão de cada uma dessas competências explicitadas acima. Segundo o autor, a Competência Lingüístico-Comunicativa abrange o conhecimento implícito que o educador possui sobre o sistema abstrato da língua, além de sua capacidade de uso da língua-alvo em que atua. Dessa maneira, os professores que possuem essa competência devem ser capazes de utilizar a língua-alvo, já que, essa competência é adquirida naturalmente diante da exposição do falante ao insumo.

Quanto à Competência Implícita, Almeida Filho (1993) a caracteriza como sendo as intenções, crenças e experiências que são adquiridas por um professor de línguas ao longo de sua formação. Dessa forma, o futuro professor adquire embasamento teórico para suas suposições sobre o que seja ensinar LE. Na competência de ensinar existem diversos graus desse implícito, ou seja, das crenças que o professor

tem e utiliza ao lecionar. Já a Competência Teórica tenta modificar a Implícita com teorias a respeito dessas crenças, o que resulta na Competência Aplicada, designando um ensino consciente por parte do professor, que leciona de acordo com os estudos relativos à sua graduação, visando, dessa forma, a uma prática reflexiva.

Tal prática faz com que o professor busque sempre inovações e melhorias em sua metodologia, além de poder complementar sua formação. E quanto à Metacompetência Profissional, esta envolve um compromisso com a continuação de estudos, que habilitem esse professor a se manter constantemente atualizados quanto aos seus direitos e deveres no desempenho de seu papel na sociedade atual.

Para que se possam contemplar todos esses aspectos no ato de ensinar, devem-se levar em conta as competências do professor e dos alunos em questão, sendo que essas devem estar relacionadas com o objetivo que se visa a atingir ao lecionar. Deve-se orientar a criança a aprender através da LI não apenas conhecendo-a, como também convivendo de forma harmônica com ela.

Segundo Rocha (2006), isso se faz com os conhecimentos sistêmico e/ou conceitual, procedimental/social, atitudinal, vivencial e cultural. A partir daí, procura-se associar os tipos de competências-alvo ao se ensinar LE a crianças com os níveis de operações da linguagem em funcionamento. Portanto, no processo de ensino/aprendizagem da LE para crianças, devem estar ligados não apenas as competências, como também os conhecimentos e capacidades.

A fim de relacionar todos esses itens com os objetivos propostos para esse ensino, Rocha (2006) propõe como competências ideais para o aprendizado dessas crianças, a Competência Comunicativa, a Competência Meta, a Competência Intercultural (sociocultural), a Relacional e a Afetiva, a Competência Estratégica, a Competência Discursiva e as Competências Cognitiva e Lingüística. Com isso o aluno estaria apto a desenvolver uma formação lingüística, psicológica, afetiva e cultural. Teria ainda desenvolvida sua capacidade meta em relação à aprendizagem e linguagem. Seria capaz de utilizar a oralidade na comunicação e na escrita quando fosse solicitado. Além disso, poderia ter uma visão cultural ampliada, estando capacitado a dar opiniões críticas quanto às diferenças, bem como possuir visão própria quanto a sua identidade e auto-estima. Evidentemente, isto é o que se espera de um contexto ideal no processo ensino-aprendizagem. Assim, Rocha (2006) traça um perfil do objetivo de crianças das séries iniciais das escolas regulares estarem aprendendo uma segunda língua, quanto ao seu desenvolvimento formativo e sociointeracional.

Nas aulas observadas pela pesquisadora foi notado o uso constante do material didático. Como já observado, pudemos perceber que a apostila parece promover oportunidades para o desenvolvimento do modelo autônomo de letramento, já que as atividades propostas centram-se no desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita voltadas para a estrutura do código da língua. Dessa maneira, os exercícios se tornam técnicos, baseados na aprendizagem de vocabulário e nas correções gramaticais e ortográficas, não havendo uma transposição do conteúdo estudado com as práticas sociais do aluno fora do ambiente escolar.

As atividades nas aulas de P2 tinham a característica de serem mais voltadas para as estruturas da língua, havendo uma ênfase em palavras ou frases descontextualizadas. A opção por tal abordagem pode ser resultado do desconhecimento, por parte da professora, da área de LI, que, assim como P1, trabalha baseada em crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Almeida Filho (1993) as crenças auxiliam na metodologia do professor, já que, elas fazem parte da competência implícita, constituída pelas intenções, crenças e experiências adquiridas por um professor de línguas. Tal competência recai sobre um ensino intuitivo sem base teórica explícita e metodológica consistentes, freqüentemente verificável em profissionais de outras áreas que ingressam no magistério.

Para Santos (2005), existem crenças em relação à metodologia de ensino e aprendizagem de LI nas séries iniciais. De acordo com a autora, as aulas de LI na primeira etapa do Ensino Fundamental devem promover oportunidades para: o desenvolvimento da oralidade; o contato com conteúdo lúdico; a facilidade e a familiarização com a LI; a abordagem do léxico; o trabalho com músicas; entre outros. No entanto, o trabalho pautado em crenças exige que o educador faça uma reflexão sobre o conteúdo de sua aula, para que possa haver, de fato, o ensino da LI. No caso das professoras P1 e P2 parece não haver tal reflexão, tornando os exercícios trabalhados em aula não significativos para os alunos.

Assim, deduz-se que essa professora está lá apenas para preencher um espaço aberto de forma irresponsável pela escola, já que não há professores habilitados, contratados para esse ensino. Além disso, não há critérios na escolha dos professores, que parecem ser apenas “tapa-buraco”. Tal comportamento denota o descompromisso da escola com o ensino da língua.

Além disso, as aulas de P2 se mostram muito distantes do que, segundo o PCN-LE, deveria ser o papel da escola. O mesmo documento afirma que “o ensino de uma LE na

escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade”. Isso se deve, entre outras coisas, à falta de exploração da LI nas aulas. De acordo com Rocha (2006), existem indícios de que quando as crianças são bem orientadas, com abordagens adequadas, elas têm a possibilidade de desenvolver, de maneira significativa, uma melhora na auto-estima, na habilidade lingüística, assim como um contato benéfico em relação a outras culturas. No entanto, para que isso seja possível, são de extrema importância a formação adequada do professor, a orientação da escola, o envolvimento da comunidade e uma abordagem de ensino condizente com os aprendizes. Outro ponto importante apontado por Rocha (2006) está na forma de aprendizagem de uma criança, que deve ser bastante estudada e respeitada pelo professor.

Ao término da apostila, foi constatada em diário de pesquisa que P2 trouxe algumas atividades extras desvinculadas da apostila. Ela afirmou que tais atividades foram pesquisadas e retiradas da internet, em outros livros didáticos e também com o auxílio da pesquisadora. Um exemplo disso pode ser verificado no excerto de aula abaixo em uma sala do 1º ano, onde houve a utilização de uma atividade extra. Nessa atividade, as crianças deveriam ligar as partes do corpo a determinados trajes e acessórios:

[Fez a chamada. Entregou em seguida uma folha com uma atividade xerocopiada para os alunos com o título: “What to Wear”]

*P2* – coloquem o nome.

*Aluno* – como é pra fazer professora?

*P2* – coloquem o nome primeiro porque tem aluno que esquece a folha na sala. Coloquem a data de hoje. Tá na lousa.

*Aluno* - é pra recortar?

*P2* – não nós vamos ligar.

*Aluna* – o tia é assim não é, eu já liguei.

*P2* - O pé eu vou ligar aonde?

*Alunos* – na meia

*P2* – na meia. (já estava feito) Ligar o pé com a meia. Muito bem.

*Aluno* - E a luva eu vou ligar na mão.

*P2* - E a cabeça vai aonde?

*Alunos* – no boné.

*P2* – isso

*Aluno* – O tia isso é uma calça?

*P2* – Isso e a calça vai aonde?

*Aluno* – na perna

*P2* – Muito bem, vamo lá.

Os alunos pintaram o desenho.

[Observação de aula de Inglês, escola municipal, 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, 23/10/2008 – 17 alunos.]

Outro exemplo pode ser notado na descrição, retirada dos diários de pesquisa, em que P2 levou aos alunos uma atividade extra, cujo tema era “O Dia do Compositor”. Na atividade não havia nenhuma palavra escrita em inglês. Nessa atividade os alunos foram instruídos pela professora a pintar o desenho de um menino tocando um instrumento musical. No entanto, a professora não falou nenhuma palavra em inglês durante toda a aula. Nesse exemplo de atividade a professora poderia ter explorado a própria apostila de inglês que é dividida com a apostila de artes e música, apresentando dessa maneira outros instrumentos musicais e seus respectivos nomes em inglês. Ou ainda, poderia levar um instrumento para a sala ou falar de um, relacionando com o conhecimento do aluno.

Outros exemplos de atividades desse tipo, com a utilização da apostila, ocorreram em outras aulas observadas pela pesquisadora. Tais atividades traziam temas diferenciados como Garden (desenho de um jardim); My family (desenho da família); My body (desenho de corpo); My face (desenho da face), entre outras. Nessas atividades o título aparecia em inglês, mas não era dito, nem lido pela professora, que somente falava em português.

A professora também trabalhou com a música: “Row, row, row your boat”, pois os alunos deveriam apresentar um trabalho na festa da escola. No entanto, a professora não trabalhava com a música, ela apenas colocava a música para tocar e os alunos tentavam cantar do jeito que entendiam.

Assim, parece haver uma falta de envolvimento do aluno na aula e, além disso, percebe-se que seu conhecimento prévio não é valorizado. Diante de tais aspectos, esse aluno, que valoriza demais o papel da escola e a opinião do professor, irá

conseqüentemente acreditar que ele realmente pouco sabe ou que seu conhecimento não é muito útil.

O tipo de interação em aula, dos alunos com a professora, e o tipo de conhecimento adquirido, não foi suficiente para propiciar o desenvolvimento do letramento dos alunos. Isso se deve ao fato de que P2 não soube estabelecer uma relação entre o conteúdo trabalhado e as questões que envolvem a realidade social do aluno.

A maneira de P2 trabalhar não mostra uma contribuição para a formação de homem, de sociedade, uma vez que os conteúdos não foram explorados de modo significativo, ou que pudesse influenciar na formação de alunos reflexivos.

A forma de agir da professora demonstra sua posição hierarquicamente superior em sala de aula, assumindo-se como detentora do saber, cabendo aos alunos a condição de meros espectadores, dependentes dos questionamentos de P2 para poderem participar da aula. De acordo com Gonçalves (2007), nesse modelo de ensino comportamentalista, são geralmente formados e desenvolvidos sujeitos passivos, manipuláveis, descritos pelo autor como robotizados. Diante desse tipo de ensino, esses alunos se mostram como facilitadores do trabalho de alguém que queira manipulá-los, influenciando, provavelmente, seu futuro fora da escola. Conseqüentemente, o comportamento desse cidadão na sociedade poderá ser de alienação.

#### 3.4.4 Refletindo Sobre a Prática de P3

A aula típica de P3<sup>11</sup> selecionada para análise foi realizada no dia 05 de Dezembro de 2008, às 14h40min, em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental, composta no dia por 9 meninos, cuja idade variava de 10 a 11 anos. Nessa aula, a professora utilizou um caderno de exercícios (ANEXO 3) que compõe o material produzido para a sala de aula. Assim, o foco na apresentação dos conteúdos recai na resolução de atividade de *fun* de uma apostilinha extra do material didático. Foram trabalhados os conteúdos da apostila na forma de jogos. Os alunos revisavam a matéria ao mesmo tempo em que se divertiam com as atividades.

A professora, ao chegar à sala, conversa um pouco com a professora da classe, que estava terminando a aula de matemática com os alunos. Ao entrar, os alunos

---

<sup>11</sup> A lembrar, P3 tem graduação em Letras Português/Inglês e atua há dois anos em uma escola da rede privada de ensino, localizada na zona central do município e freqüentada por um público de classe média alta/alta.

começaram a perguntar se ela conseguia resolver uma conta que envolvia porcentagem. Ela então brinca com eles, dizendo ser formada em Letras.

Em seguida, ela cumprimenta os alunos dizendo:

*P3* – Pessoal come on, hello, Good Afternoon.

*Alunos* – Good Afternoon.

*P3* – Viu, a teacher vai entregar pra vocês este livrinho e vocês vão abrir na page three, ok?, page three.”

[Observação de aula de Inglês, escola particular, 5º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 05/12/2008 – 11 alunos].

Ela então vai chamando o nome dos alunos e entrega o livro. Alguns alunos ainda queriam que a professora resolvesse o exercício de matemática que estava na lousa. Ela pergunta a eles se abriram na página pedida. Como a resposta é afirmativa, ela mostra a eles o exercício, lendo o enunciado em inglês (*answer the question*) e explica que eles deverão circular o verbo.

Com essa explicação, ela dá um exemplo, dizendo que várias coisas, ou vários *names* estão escritos seguindo o corpinho do desenho, que se assemelha a uma serpente. Pergunta a eles o que eles acham que deve ser feito naquele desenho.

A estratégia de *P3* se difere das utilizadas por *P1* e *P2*, que davam o enunciado pronto, traduzido para o aluno, não lhe dando tempo para refletir sobre a proposta da atividade. Percebemos, com essa atitude, que *P3* promove oportunidades para que seus alunos participem de maneira mais ativa do que vimos nas aulas anteriores; o fato de eles mesmos dizerem o que devem fazer no exercício facilita o desenvolvimento de estratégias para lidar com a LE, o que, a médio prazo, pode contribuir para sua independência e autonomia.

Um aluno levanta a mão e responde que poderia circular a palavra e com a última letra formar uma outra palavra. A professora diz então que além de *animals* o desenho mostra os *verbs* e diz aos alunos que os verbos lembram ação. Os alunos falam alguns verbos em português e ela responde “*ok, very good*”.

Em seguida, outro aluno levanta a mão e pergunta a ela se precisa achar somente os verbos. Então outro aluno pergunta se os verbos são *my, yours*. E ela responde que não. Então outro aluno pergunta se animal é verbo. Em seguida os alunos ficaram tentando e fazendo, sempre questionando a professora, que os auxiliava sem responder, apenas dando dicas para que concluíssem as respostas.



Em relação às aulas das professoras P1 e P2, a prática de P3 dá mais condições aos alunos de participarem e se colocarem criticamente. Assim, ela parece estar mais bem preparada que as outras para o ensino de inglês para crianças. Ainda, pelas características apresentadas pelos alunos nas aulas de inglês, pode-se dizer que a aula de P3 pode colaborar para a construção de um homem mais engajado, mais crítico e questionador, devido à oportunidade de participação que eles recebem da professora.

Nas aulas de P3, os alunos também misturavam o inglês com o português, como fazia a professora. Além disso, eles ajudavam muito uns aos outros, inclusive na forma de escrever a palavra. A sala é muito comunicativa. Esse fator pode ser resultado da filosofia da própria escola, que dá aos alunos a liberdade de se expressarem.

Nas aulas de P3, os próprios alunos optavam por trabalhar em equipe, ou seja, entre eles havia interação e a construção do conhecimento de forma coletiva, onde várias pessoas de um grupo têm diferentes tipos de conhecimento, que contribuem para se atingir determinado objetivo. De acordo com Gentili e Alencar (2001), uma atividade ideal, que visa à formação da cidadania, envolve a interdependência, focando no reconhecimento do valor da democracia. Pode-se dizer que os aprendizes tiveram uma relação muito boa com esse objeto de conhecimento, pois as atividades se apresentaram como um desafio para eles, que se estimulavam a descobrir a resposta.

No seguimento da aula, depois de algum tempo, os alunos perguntam se precisam também colocar o nome dos animais embaixo do diagrama. A professora responde que não e pergunta a eles se eles já haviam contado. Os alunos começam a contar e falar ao mesmo tempo. Ela então sugere que eles façam juntos. E um aluno reclama que ao fazer dessa forma irá demorar muito tempo. Mas ela nem responde a ele e pergunta ao aluno <sup>12</sup>Saulo qual é a ação que ele encontrou na seqüência do desenho. O aluno responde que o primeiro é *tiger*. A professora diz que não e mostra o desenho dizendo que a ação 4 está ali e pergunta ao aluno Pablo que ação ele encontrou, mas lembra a ele que existe um animal no meio. Os alunos começam a falar ao mesmo tempo e ela pede que prestem atenção porque deverão responder individualmente. Então pergunta ao Lúcio o que ele achou depois. Ele responde que foi a palavra *Go*.

Em seguida, pergunta ao Fernando, dizendo ser um *animal*. Ele responde alguma coisa engraçada e ela vai até sua mesa para ver. Os alunos começam a reclamar um do outro e ela pede para pararem. Em seguida, pergunta ao Vítor qual o animal que ele havia achado depois do *horse*, como ele parece não saber, ela pergunta a ele onde está o

---

<sup>12</sup> Todos os nomes utilizados serão nomes fictícios

seu *dictionary*. Ele em seguida diz *elephant*. E ela pergunta o que vem depois. Um aluno responde que é *run* e pergunta o que é aquela palavra. Então os próprios alunos respondem a pergunta dele. A atividade intelectual dos alunos se faz por meio de exercícios de revisão das palavras já estudadas e com a interação que eles passaram a ter entre si e o professor. O papel do aluno foi o de participante, já que foi a atividade que proporcionou essa interação constante entre eles.

O conhecimento nessa aula foi construído por meio da interação entre os alunos e entre os alunos e a professora. As interações tiveram o objetivo de revisar o conteúdo e trabalhar a língua por meio da comunicação. Houve progresso no trabalho, pois todos os alunos conseguiram resolver os desafios ou boa parte deles. No que diz respeito à concepção de língua de P1, P2 e P3, podemos dizer que entre P1 e P2 as concepções são as mesmas, enquanto que P3 parece ter uma concepção um pouco diferente das outras, embora sua abordagem também seja a tradicional, já que, os alunos não estão utilizando a língua socialmente, mas sim trabalhando com palavras soltas que revisam o vocabulário. Apesar de P3 parecer ser diferente das outras duas professoras, não se pode afirmar que sua concepção de língua seja a interação, se aproximando mais de um instrumento.

Dessa forma, as características predominantes do letramento em sua aula apontam para o modelo autônomo e não ideológico, devido à forma como a professora o utiliza. P3 promovia momentos de interação em sala com palavras soltas. Além disso, trabalhava com jogos, que é uma prática social da cultura letrada; no entanto, na escola, a forma com que se trabalha tais atividades muitas vezes faz com que se perca sua função social. Um exemplo disso pode ser visto no trabalho com a canção “What a Wonderful World”, em que a tradução fez a dissecação da letra, perdendo o evento de letramento, que seria a apreciação da música, o cantar e apreciar a beleza da poesia.

A professora prossegue perguntando o que vinha após e eles dizem *cow*. Ela então continua e pergunta ao aluno Marcio de novo, mas os outros alunos respondem antes que a palavra era *cry*, chorar. Ela confirma a tradução deles e pergunta pela palavra seguinte. Um aluno responde *whale*, enquanto os outros alunos empolgados pedem a ela que pergunte a próxima. Um aluno pergunta se depois da *butterfly* viria o *bird*. Ela afirma e pergunta ao aluno Leandro pela próxima, que responde *look*, em tom de dúvida. Ela afirma com a cabeça e chama pelo aluno Lucas, que responde *spell*.

Nessa aula, percebe-se a motivação e o envolvimento dos alunos com a atividade, uma vez que os exercícios realizados envolviam jogos, sendo estes muito

comuns na atividade de lazer das crianças. A professora manteve uma postura de mediadora, já que estimulava todos os alunos a participarem da aula. Durante a aula, o que interessava para P3 era a participação dos alunos na resolução dos exercícios. Tratava os alunos de maneira igual, sendo bastante presente nas dúvidas deles, estimulando-os a chegarem à resposta correta.

Dessa forma, conforme eles iam falando, ela ia colocando todos os nomes na lousa. Ao terminar, ela pede aos alunos que a ajudem a contar os *verbs*. Eles começam a contar em português e ela interrompe dizendo que era para ser em inglês. Então todos juntos começam a contar, no entanto vira bagunça e ela chama a atenção, dizendo que eles deveriam ajudar a contar e não grudar um no outro para falar o resultado. Eles então retomam a contagem e dessa vez contam juntos em inglês até o número doze. Em seguida, ela pede que contem os *animals*. Eles contam de novo até o doze.

O tipo de conhecimento e interação da aula foi bastante produtivo, mas não foi suficiente para desenvolver o letramento do aluno. Kleiman (2006), citando Vygotsky, advoga que a identidade é construída na interação dos indivíduos e intermediada pela linguagem. Uma pessoa constrói sua imagem de acordo com o que os outros pensam a seu respeito. Essa interação entre os indivíduos se dá nas práticas sociais ou, eventos de letramento. Ainda segundo a autora, o papel da linguagem seria o de mediar relações entre o pensamento e o mundo, sendo que os usos da sua estrutura constituem ainda relações sociais e de identidade. Isso se dá em meio às representações sociais, que se caracterizam como conjuntos de conhecimentos, de pessoas e de idéias que, compartilhados pelos indivíduos ou grupos geram comportamentos e relações que são estabelecidas com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e idéias que os guia na maneira de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária. Tais representações vão auxiliar o sujeito através de sua rede de interações sociais na construção da sua identidade de acordo com o círculo no qual faz parte. (Abric, 2001 *Apud*. Kleiman, 2006, p.2). Com isso Kleiman (2006) nos explicita que geralmente a formação identitária de um indivíduo começa a ser traçada no percurso de sua graduação, que o orientará, mais tarde, em sua prática como professor.

“Na epígrafe, Bruner(2002) nos lembra do poder da narrativa para mudar identidades, como o poder que, a nosso ver, teriam as representações sociais, particularmente a de agente de letramento. Na sua função identitária, elas têm o poder de mudar as idéias do indivíduo sobre si mesmo e sobre o que ele pode

fazer em relação ao outro. E podem sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita” (Kleiman, 2006).

A não ocorrência da promoção do letramento dos alunos na aula de P3 se deve ao fato de que, apesar de o vocabulário referente às palavras do jogo já ser conhecido pelos alunos, não houve a proposição pela professora de nenhuma discussão envolvendo animais ou verbos, que direcionasse para as questões maiores sobre temas como meio ambiente, preservação de animais em extinção, domesticação de animais, sobre as características dos verbos, entre outras. Assim sendo, a aula da professora serviu para a revisão de palavras já vistas anteriormente, havendo a interação dos alunos por meio de atividades significativas para eles. Vemos que na aula de P3 predominavam atividades compatíveis com o modelo autônomo de letramento. Já as práticas se aproximavam mais da abordagem tradicional, embora alguns elementos possam expressar características de uma visão interacional ou comunicativa.

Portanto, em relação ao ensino, a professora perdeu uma oportunidade de aprofundar um pouco o conhecimento prévio que o aluno já traz para a sala de aula, como meio ambiente ou questões relacionadas a animais. Assim, ela poderia ter trazido algo que complementasse o conteúdo do material didático, de modo a explorar essas questões sociais que envolvem o meio ambiente, os animais e se voltar para o processo de ensino-aprendizagem da língua, que seria o objetivo da aula.

Com essa postura, P3 possibilitaria que o aluno refletisse sobre seu papel de co-responsável em relação aos acontecimentos na sociedade, trabalhando a educação como propiciadora de espaços de transformação constante (Liberali 2008, *apud* Clough; Holden 2002), com o objetivo de formar pessoas aptas a se relacionar socialmente, incluindo sua introdução no mercado de trabalho. No entanto, percebe-se que P3 se distanciava um pouco de seu objetivo específico e do conteúdo proposto, talvez por falta de experiência ou não saber explorar de forma mais adequada o conteúdo proposto pelo material didático.

Dando continuidade a aula da professora, após o término da atividade anterior, ela pede que pulem para a *page six*. (ANEXO 7) Eles comemoram dizendo eba!!!. Ela então pergunta a eles o que eles estavam vendo escrito. Eles respondem *cheap, parrot, train*. A professora mostra aos que não conseguiram achar qual é o segredo. Explica

então que a primeira palavra é *Cheap*, terminando em *p* e que a próxima palavra tem que começar com a letra *p* e as próximas palavras devem começar com a letra final da palavra anterior. Então eles começaram a fazer e ficavam perguntando uns aos outros sobre palavras que começavam com aquelas letras. E um dizia ao outro. Mas todos ficavam muito ansiosos por fazer. Perguntavam bastante também para a professora. Um dos alunos pergunta quantas palavras tem. Ela responde que mais que *ten*.

Com a interação promovida e o envolvimento dos alunos nas aulas de P3, pôde-se perceber uma contribuição na formação do aluno, já que ele não é apenas um espectador, mas participa ativamente das atividades em sala de aula. Isso pôde ser notado nas brincadeiras e jogos vistos na aula descrita, onde os alunos interagem uns com os outros na resolução das atividades propostas, utilizando-se, para isso, da mistura entre a língua materna e a língua-alvo.

Características da sua visão de linguagem podem ainda ser verificadas nas aulas de outros anos acompanhados pela pesquisadora. No material didático, cada começo de unidade da apostila trazia a inicial de uma letra do alfabeto, seguida por diversas palavras iniciadas com aquela letra, sem que elas tivessem relações entre si. Para essas aulas, constatou-se que a professora principiava a lição contando uma história em português com algumas palavras em inglês (inventada por ela) iniciando com a letra da seqüência. Com isso, a professora tentava, por meio da história, estabelecer uma aproximação com a realidade do aluno, contextualizando-a.

*“Exemplo anotado pela pesquisadora – Viagem com as letras do alfabeto. Lição de hoje a letra U. A professora inicia então uma história sobre o guarda-chuva (umbrella). A história era contada com palavras em português e inglês. Os alunos participam da história e contribuem com a aula, construindo a história junto com ela. Na atividade seguinte os alunos deveriam cortar e colar a letra U no local indicado pela apostila”.*

[Diário de pesquisa – aula de Inglês, escola particular, 3º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 07/11/2008 – 18 alunos].

No que diz respeito às relações de poder, a maneira de agir em sala, às vezes mostra o poder que P3 possui como professora. No momento em que ela chama a

atenção dos alunos, impõe-se seu domínio sobre a sala como vemos no exemplo a seguir:

*P3* – Gente ajude a teacher a contar os verbs. Não em English.

*Alunos* – one, two, three, four, five, eleven,...

*P3* – virou bagunça pessoal, eu falei pra ajudar contar, não pra grudar pra falar o resultado, pra contar, vamos de novo.”

[Observação de aula de Inglês, escola particular, 5º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 05/12/2008 – 11 alunos]

Nesse exemplo, é possível notar a participação efetiva dos alunos, que acompanham e atendem ao pedido da professora, diferentemente do que acontece nas aulas de P1 e P2 que geralmente tem que ordenar para ter seus pedidos atendidos.

A postura da professora nesses momentos, em que pede aos alunos para pararem de brigar ou para prestarem atenção à matéria, tem o intuito de mostrar aos alunos que eles devem ter limites, apesar de sua liberdade com a professora e os colegas, já que a sala de aula é um lugar destinado a aprender e os alunos devem atentar para esse fato. No entanto, a relação dela com os alunos não demonstra uma hierarquia de dominante ou dominado, já que existe bastante interação na sala, tanto dos alunos entre eles, como eles com a professora. Dessa forma, os alunos não se mostram submissos, mas sim participantes da aula. Assim, a aula de LI tem um papel social, já que os alunos não são meros repetidores de formas pré-estabelecidas.

Nesse sentido, a aula de P3 pode colaborar para a construção de cidadãos mais preparados para atuar na sociedade, uma vez que dá abertura para os alunos se expressarem. As atividades envolvendo resolução de problemas intrigam os alunos, que são levados a resolver os desafios propostos com a colaboração dos colegas de sala e da professora. Um exemplo disso pode ser visto no excerto abaixo:

*P3* – página 32. The umbrella is under the telephone. A professora lê a frase com os alunos em inglês e faz um desenho na lousa do guarda-chuva embaixo do telefone. (o desenho faz parte do exercício da apostila) Com isso os alunos conseguem deduzir o significado da frase. Na maioria das frases os alunos descobriam sozinhos o significado.

[Diário de pesquisa – aula de Inglês, escola particular, 3º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 07/11/2008 – 18 alunos].

Dessa forma, aprendem a trabalhar em grupo, além de se mostrarem bastante críticos em suas dúvidas. Assim, o desenvolvimento do trabalho em conjunto é compatível com a formação desejável para a construção da cidadania na atual sociedade. Segundo Gentili e Alencar (2001), o trabalho em equipe se dá na construção com o outro.

O trabalho com jogos, ou seja, com o lúdico é muito importante em atividades com crianças, sendo muito interessantes e estimulantes para eles, que geralmente adoram desafios. A opção pelo livro de *fun* parece ter sido uma boa decisão para revisar a matéria, além de trabalhar a interação dos alunos. De acordo com Liberali, (2008) pautada em Fernandes (2004), “o trabalho em colaboração implica a solução de conflitos através da reciprocidade ou mutualidade, da boa vontade, da confiança, da participação construtiva, do compartilhamento de idéias, opiniões, necessidades e responsabilidade”.

De acordo com a descrição da aula e dos outros aspectos, há alguns itens na aula de P3 que poderiam ser mais bem explorados por ela. A professora deu aos alunos um livro de *fun*, que tinha diversas atividades que envolviam jogos e desafios e revisava os conteúdos vistos na apostila regular de sala por meio de atividades lúdicas. Assim, as duas atividades propostas por P3 foram bem interessantes para os alunos, no entanto não houve uma transposição daquele conteúdo para nenhum assunto que pudesse remeter à realidade social dos alunos, ou seja, ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, como a atividade envolvia nomes de animais e verbos, a professora poderia ter estabelecido algumas relações entre verbos e animais. No que diz respeito à metodologia de P3, percebe-se que ela ainda precisa atingir melhores níveis em alguns aspectos, de modo que os alunos possam ter uma educação para a cidadania (Liberali, 2008).

Com isso, ela poderia questionar – vocês saberiam dizer algum verbo que pudesse ser relacionado com algum desses animais? (por exemplo, *Kangaroos jump; butterfly fly; whales swim; etc*). Ela poderia ainda agrupar os animais pela sua característica na natureza, pedindo aos alunos que descobrissem o animal, fazendo perguntas como – “*An animal that lays eggs? An animal that produces milk? An animal that lives in water? An animal that doesn't eat meat? An animal that people keep as a*

*pet? An animal that eats other animals?*”, entre outras. Com isso P3 poderia estender o vocabulário dos alunos, possibilitando a oportunidade de terem acesso a estruturas mais complexas.

Ou então, fazer alguns questionamentos sobre o tratamento que é dado aos animais – “Vocês acham que os animais selvagens ou domésticos correm perigo em seu habitat? Que tipos de perigos? Os elefantes são caçados por causa do marfim e os tigres e pandas por seu pêlo, você acha isso correto? O que deveria ser feito para evitar que animais sejam caçados e tenham seu pêlo e couro utilizados nas indústrias de sapatos e roupas, por exemplo? Todos os dias todos os tipos de animais são mortos por produtos químicos como gases e poluição, o que você acha que poderia ser feito para mudar essa situação? Que outras medidas podem ser tomadas para que algumas espécies não sejam ameaçadas de extinção?” Além disso, P3 poderia aproximar-se ainda mais do contexto dos alunos perguntando: “- E quanto a vocês, gostam de animais? Têm algum animal em casa? Qual é o seu animal favorito?”

Com a importância dada aos animais e sua relação com alguns verbos, a professora poderia continuar com sua postura de mediadora, auxiliando os alunos em suas dúvidas, mas deixando eles se expressarem durante a aula. Quanto ao aspecto do desenvolvimento em sala de oportunidade para o aluno opinar, Clough & Holden (2002) afirmam que tal atitude se faz indispensável para que ele perceba que está incluído naquele grupo, podendo dar opiniões, tecendo comentários, de modo que não haja perda em sua <sup>13</sup>face social. Dessa forma, a educação pautada na formação da cidadania acredita que não devam ser trabalhados apenas os conhecimentos, mas a transformação da ação e da sociedade a partir disso (Clough & Holden, 2002).

A exploração do tema animais, seu modo de vida e sua preservação, possibilitaria a P3 trabalhar não apenas o vocabulário referente à apostila, mas estaria aprofundando o conhecimento do aluno sobre as características de alguns animais. Também estaria auxiliando os alunos a perguntarem e responderem sobre preferências em relação aos animais, além de estudarem ou revisarem o vocabulário referente a eles. Dessa maneira, trabalharia os papéis sociais que poderiam ser explorados em sala de aula, de modo a desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

Nas observações de aulas assistidas pela pesquisadora, havia também a utilização de gravuras para retratar algum conteúdo da aula, ou alguma palavra na LI, além do uso de materiais extras. Também foi observado durante as anotações em diários de pesquisa,

---

<sup>13</sup> Dignidade, Identidade



o uso de imagens e mímicas para representar um nome ou um objeto na LE, através de jogos, atividades de pintura e música, como por exemplo, quando a professora ensinava aos alunos do primeiro ano o nome das peças de roupas. Para isso, ela lhes entregou duas xerocópias, sendo o desenho de um menino e o desenho de uma menina. Os alunos deveriam vestir esses dois desenhos recortando modelos de roupas da apostila, utilizando a nomeação na LI. Terminada essa atividade, P3 montou na lousa um jogo da memória com fotos de roupas e os alunos deveriam adivinhar os pares, falando o nome das peças em inglês.

Foi ainda observada e documentada através de notas de campo a presença de traços da abordagem tradicional durante as aulas de P3. Em uma aula do quinto ano, que aconteceu em 14 de Novembro de 2008, com 11 alunos, P3 trabalhou com a música “*What a Wonderful World*”. A música estava na apostila e era referente à matéria anteriormente vista. Primeiramente os alunos deveriam grifar todas as palavras desconhecidas por eles. Em seguida, eles deveriam procurar no dicionário a significação de tais palavras (nessa etapa percebia-se muita troca de informação entre os alunos). Terminada a busca, os alunos eram chamados, um a um, para colocar a significação das palavras na lousa. E, para finalizar, os alunos faziam a tradução, em conjunto com a professora, da letra toda.

Além disso, a apostila de todos os anos trazia diversos exercícios estruturais, como completar palavras, cujo desenho estava ao lado com as vogais que faltavam; ligar frases de acordo com os desenhos; repetição de estruturas frasais de acordo com o modelo; atividades de múltipla escolha, entre outras que não exigiam maior reflexão por parte dos alunos e eram adotadas pela professora em sala de aula. Dessa forma, a abordagem do livro didático ficava restrita ao modelo autônomo de letramento, não se estendendo a uma proposta de ensino mais comunicativo, voltada para o desenvolvimento do letramento ideológico dos alunos.

Contudo, cabe à professora a exploração de atividades mais significativas para esse público, em que a leitura e a escrita sejam vistas como práticas sociais, de forma que possa haver uma reflexão sobre a língua e seu uso em diferentes contextos sociais.

## CAPÍTULO IV – Considerações Finais

Em busca de se conhecer melhor o professor que atua na área de LEC, assim como as oportunidades que cria para promover o desenvolvimento do letramento de seus alunos nota-se a escassez de resultados de estudos com foco na sala de aula de inglês nas séries iniciais. Entre os estudos referentes a LEC encontrados na literatura, muitos se pautam no desenvolvimento da criança ou na análise do material didático, havendo, dessa forma, poucas pesquisas sobre a formação e a prática do professor que atua com tal público. Além disso, sabemos que há um constante crescimento da inserção do ensino de LI na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Assim, para a realização desta pesquisa, buscamos informações por meio do embasamento teórico de autores como Rocha (2006; 2007); Santos (2005); Cameron (2001; 2003); entre outros a respeito de teorias sobre o ensino-aprendizagem da LI para crianças. E, também, nos estudos de Kleiman (1995; 2005; 2006); Rojo (2004; 2005); Street (1984; 1985; 1988; 1995); Almeida Filho (1993; 1998); entre outros no que diz respeito aos trabalhos e pesquisas sobre letramento e formação do professor.

Na primeira etapa do trabalho, é feita uma introdução, mostrando a importância da língua para a constituição das relações mundiais e a atual importância da LI na sociedade pós-moderna. Com isso, foi explicitado o problema de pesquisa referente ao aumento na implantação da LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a dúvida a respeito do profissional que atua nessa área.

Num segundo momento, foi apresentada a metodologia utilizada no decorrer da pesquisa, assim como os instrumentos empregados para a coleta dos dados e seus procedimentos. Além disso, foi apresentado o contexto de pesquisa bem como a caracterização dos participantes do estudo.

No que diz respeito à terceira parte do trabalho, foi reservada para a exposição do referencial teórico que guiou essa pesquisa. Juntamente com a teoria, foi realizada a análise e discussão dos dados, que revelaram um pouco da metodologia aplicada pelas três professoras, consideradas sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao ensino de LEC. E para finalizar, trazemos as conclusões, retomando o objetivo e as duas perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho. Além disso, discutimos as limitações e as contribuições desta pesquisa, além de apontarmos sugestões para futuras investigações na área.

A aproximação do ambiente escolar proporcionado por esta pesquisa permitiu-nos conhecer melhor a rotina desse contexto e nos fez refletir sobre a necessidade de se ter mais investimentos teóricos e pesquisas, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores que atuam nessa área de ensino, já que não há, até o presente momento, documentos oficiais que auxiliem o educador.

Considerando o aumento na oferta de LEC e com o crescimento no número de crianças aprendendo uma LE, portanto, esta pesquisa teve como objetivo investigar a prática do professor que leciona LI para crianças do Ensino Fundamental I. Essa investigação se mostra relevante por auxiliar os professores de inglês a visualizarem e compreenderem a situação em que se encontra o ensino de LI nas escolas que oferecem o ensino de LEC, tanto na rede municipal quanto na rede privada de ensino.

Com o uso de questionários e entrevistas com os participantes, pudemos verificar a formação acadêmica do professor que se encontra inserido neste contexto de ensino, bem como suas crenças sobre o ensino de LEC. Dessa forma, buscamos relacionar as opiniões dadas pelos participantes nos questionários e entrevistas com sua prática em sala de aula.

Por meio de tais procedimentos, buscamos responder as duas perguntas de pesquisa que permearam este trabalho e que também conduzirão essas considerações finais.

### ***1. Qual é a formação do professor que atua no ensino de LEC e como sua formação reflete em sua atuação em sala de aula?***

Nesta investigação, propusemo-nos a observar a prática de três professoras que atuam no ensino de LEC, denominadas P1, P2 e P3. Foram analisadas com isso, duas escolas distintas, sendo P1 e P2 contratadas pela rede municipal de ensino e P3 professora efetiva da rede privada de ensino. Além disso, a formação das professoras escolhidas para análise das aulas era distinta, sendo P1 e P3 formadas em Letras e P2 graduada em Pedagogia.

O período de observação das aulas analisadas pela pesquisadora teve duração de cinco meses, na escola municipal, e dois meses na rede privada. Por meio da observação das aulas e com o contato com as professoras, pudemos notar que P1 e P2 não possuem satisfação profissional com as aulas de inglês, admitindo ministrar essas aulas devido à necessidade financeira. Já no que diz respeito a P3, vemos que se mostra bastante

satisfeita com seu trabalho, aparentando maior disposição e estímulo para ministrar as aulas de inglês.

Por meio da análise das aulas das três participantes da pesquisa, pôde ser percebida a adoção de determinadas práticas que mostraram um pouco das concepções de linguagem e ensino das educadoras em relação ao que acreditam ser ensinar uma LE. A análise dos dados nos revelou que as aulas de LEC são geralmente ministradas por graduados em Letras, já que pudemos comprovar na escola municipal a existência de processos seletivos, que selecionam professores formados em Letras para ocuparem o cargo de professor de inglês nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I. No que diz respeito à rede privada de ensino, não há nenhum teste, sendo a escolha dos professores feita por meio da análise de currículos. No entanto, como a implantação desse ensino não foi legitimada por nenhuma lei, não existem diretrizes que ordenem uma formação específica para nenhum professor. Além disso, existem leis internas nas escolas que permitem, na ausência de educadores aprovados no processo seletivo, a ocupação das aulas de LI por professores efetivos da escola. Com isso, foi possível encontrar um profissional da área de Pedagogia atuando no ensino de LEC na função de substituta.

Foi possível constatar que a formação do professor possui grande influência na sua prática em sala de aula, aliada as suas crenças, já que nenhuma das professoras recebeu formação específica para trabalhar inglês com crianças do Ensino Fundamental I. Dessa forma, elas buscam se adequar ao ensino de LEC auxiliadas pelas proposições do material didático.

Essas constatações se deram por meio da comparação entre as respostas obtidas por meio do questionário, e da entrevista e a observação da prática de cada uma delas. No que diz respeito a P1, pudemos verificar que sua opinião acerca do ensino de LEC se difere bastante de sua prática em sala de aula. A professora, por possuir magistério, conhece as características do aprendiz criança, e com a formação em Letras, parece saber um pouco sobre a metodologia do ensino de inglês. Dessa forma, P1 possui algum conhecimento teórico que permite a ela discorrer sobre as características principais que deveria haver nas aulas de inglês para crianças. No entanto, na observação de suas aulas, percebe-se que a professora não consegue aplicar a teoria à prática.

Quanto às características apresentadas por P2, podemos afirmar que a professora possui bastante conhecimento das características do aprendiz criança, já que sua formação em Pedagogia privilegia os estudos nessa área. No entanto, P2 não recebeu

nenhuma formação quanto a metodologias de ensino em LI, além de não possuir a competência lingüístico-comunicativa, que permite ao professor de LE um conhecimento na língua-alvo. Com isso, as aulas de P2 não focalizavam a LE, ficando o ensino restrito à proposição do material didático, sem que houvesse interação, nem mesmo aprendizado, já que o aluno tinha pouco contato com a LI, o que evidencia total desrespeito pelo aprendiz e pela função do professor. Este aspecto pode estar relacionado com a formação da professora P2, que não foi preparada para atuar na área de LE. Isso fazia com que, em suas aulas, as crianças fossem obrigadas a esperar as ordens e orientações da mestra.

Em relação a P3, foi possível constatar que a professora possui, assim como P1 e P2 um conhecimento teórico das características do aprendiz criança. No entanto, diferentemente de P1 e P2, a professora utiliza com mais frequência outros recursos, que não somente o material didático no preparo e aplicação de suas aulas. Dessa forma, existe a intenção de se realizar atividades mais significativas para os alunos. Outra característica de P3 é que ela usava a LI em todos os momentos da aula, embora intercalasse sempre com palavras em português. No caso de P3, sua formação em Letras se mostra refletida em sua atuação em sala de aula, já que busca, por meio de atividades diversificadas, promover a interação e a comunicação em sala de aula, tentando aproximar a LI da realidade dos alunos.

No que diz respeito à formação das professoras de Letras (P1 e P2), podemos tecer uma comparação entre as professoras P1 e P3, já que, além de ambas serem formadas em Letras, elas cursaram a mesma faculdade em anos diferentes. Com isso podemos perceber, no que diz respeito à competência lingüístico-comunicativa, uma grande divergência, já que em P3 esta competência se mostrava mais presente, o que foi visto pela análise de suas aulas. Já quanto à mesma competência em P3, pode-se dizer que ela é bastante precária, mesmo que sua formação em Letras privilegiasse tal competência.

## ***2. Quais são as práticas desenvolvidas pelas professoras nas aulas de LEC e como elas contribuem para o desenvolvimento do letramento dos alunos?***

Ao analisar as aulas das três professoras participantes da pesquisa pudemos constatar que elas possuem características semelhantes em suas aulas, já que suas práticas se embasam na abordagem tradicional. Quanto ao desenvolvimento do

letramento dos alunos, não foi possível observar, especificamente, nas aulas de P1 e P2, a promoção do letramento no aluno, que sempre assumia o papel de espectador, realizando as atividades da apostila comandadas pela professora. Também não foi possível observar nas aulas nenhum tipo de prática ou evento de letramento. Além disso, não parecia haver, em nenhum momento, a intenção de buscar e promover atividades mais significativas para os alunos, que se mostrassem mais vinculadas ao seu interesse e à sua realidade. Conclui-se diante de tais aspectos, que as professoras não tinham a característica de mediar a aula, mas sim transmitirem o conhecimento.

Considerando a prática de P3, percebemos que a professora apresentou características mais próximas da utilização de uma abordagem significativa para os alunos do Ensino Fundamental I, embora ainda se tratasse da abordagem tradicional. No entanto, percebe-se que em meio a sua abordagem, a educadora muitas vezes tenta, através de algumas atividades, proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa, mais voltada para a utilização do inglês no contexto social. Ou seja, ela procurava, ainda que intercalando português com inglês, explorar a oralidade nas aulas e a interação entre os alunos, para que se comunicassem na língua-alvo. No entanto, essa promoção do letramento era restrita, já que nessas interações não era possível aos alunos utilizar a língua socialmente, somente no contexto da aula, não havendo uma reflexão mais aprofundada acerca de seu uso. Daí porque existem alguns momentos na aula em que se percebe a promoção do letramento autônomo, ainda que bastante restrito.

Contudo, a obrigação do uso do material didático, muitas vezes impede a utilização de diferentes abordagens que não aquela pré-estabelecida pela própria apostila. Isso acaba fazendo com que o ensino tradicional volte a prevalecer no contexto educacional, com atividades que são muitas vezes pouco significativas para o aprendizado e desenvolvimento do aluno na língua-alvo.

Ainda assim, percebe-se grande empenho e interesse da professora em aprimorar sua prática docente de modo que as necessidades dos alunos pudessem ser contempladas dentro do ambiente escolar.

Para finalizar, passamos a uma reflexão sobre as contribuições e limitações deste estudo.

Este trabalho contribui para a área dos estudos de LEC, assim como dos estudos relacionados a letramento e formação de professores de LE. Essa contribuição pode ampliar o escasso material de pesquisa focando o ensino de LEC. Com isso, ele produz

conhecimento em Lingüística Aplicada, por abordar questões pertinentes à formação de professores, e representa um auxílio ao professor, em sua reflexão. O trabalho também contribui para ampliar conhecimentos nesta área, trazendo elementos para a discussão e reflexão de uma questão, de uma atitude política, porém sem pretender denunciar a situação de precariedade por que passam diversas áreas do ensino, além de viabilizar a implantação de alguns cursos da área de Letras e Pedagogia, assim como a precariedade das condições de trabalho do professor.

A utilização de diferentes instrumentos de coleta dos dados tornou possível averiguar os resultados obtidos com maior grau de confiabilidade, permitindo ainda a triangulação dos mesmos. Com base nos resultados obtidos, acredita-se que esse estudo possa contribuir para as futuras pesquisas na área. No entanto, há de se considerar que esses resultados foram obtidos por meio da participação de apenas três elementos, o que impede sua transposição para outras práticas de LEC.

Quanto aos trabalhos futuros, levada em conta a dificuldade em se encontrar um referencial teórico que aborde o ensino de LEC com estudos sobre letramento, conclui-se que existe a necessidade de se abordar com mais afinco os temas relacionados a ele no ensino de LEC, assim como estudos que voltem a atenção para a formação de professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de LEC. Salienta-se ainda a necessidade de reflexão sobre a formação do professor de Letras, já que este parece ser o profissional mais adequado para atuar nessa área do ensino.

Atualmente é grande o número de crianças aprendendo LE nas escolas regulares, sendo, dessa maneira, importante acompanhar de perto a prática dos professores atuantes, de modo que se possa chegar a uma aprendizagem efetiva da língua-alvo.

## Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M. H. V. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 6, 2002. p.59-78.
- ABRAHÃO, M. H. V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 5, 2001. p.153-160.
- ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (orgs.). *Linguística*
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais no ensino de português/língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Operação Global de Ensino de Línguas. In: *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. In: Almeida Filho, J. C. (org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p.19-34.
- ANDRÉ, M. E. D. *A Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2003.
- aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing Oxford*. Oxford University Press, 1990.
- BAKHTIN, M. V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BASSO, E. A. A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de letras em estudo. [Tese de Doutorado]. UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 2001.
- BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford University Press, 1994.



- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. Maria Novak e Maria Luisa Néri; ver. Prof. Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.
- BRETON, J. M. (2005) Reflexões Anglófilas sobre a Geopolítica do Inglês. In: Lacoste, Y.; Rajagopalan, K. (orgs). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 12-26.
- BROOKFIELD, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- BROWN, D.H. *Teaching by Principles*: Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents, 1994.
- CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista. *[Dissertação de Mestrado]*. Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: *ELT Journal*, v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.
- CAMERON, L. *Teaching english to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (orgs.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1982.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.
- CELCE-MURCIA, M. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications of Teacher Education. In: *Linguistics and the education of language teachers: ethnolinguistics, psycholinguistics and sociolinguistics aspects*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Georgetown: Georgetown University Press, 1995, p. 698 – 710.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. The M.I.T. Press: Cambridge, Massachusetts, 1965.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CLAUS, Maristela Miyoko Kondo. A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: o que Revelam os Estágios. *[Dissertação de Mestrado]*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

- CLOUGH, N. ; HOLDEN, C. *Education for citizenship: ideas into action*. London: RoutledgeFalmer, 2002.
- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita*. Videtur (USP), Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: 2007.
- COSTA, L. *A Prática da Avaliação e Exames na área de Língua Estrangeira para Crianças (LEC)*. 2008. [Informação Oral: Conferência. Piracicaba: UNIMEP, 2008].
- COX, M. I. P.; DE ASSIS-PETERSON, A. *A Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-104.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- GADOTTI, Moacir. *Histórias das Idéias Pedagógicas*. Ática, 1993.
- GEE, James Paul. New times and new literacies: Themes for a changing world. In: Bill Cope and Mary Kalantzis, Eds., *Learning for the Future: Proceedings of the Learning Conference 2001*. Melbourne, Australia: Common Ground, 2001, p. 3-36.
- GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London [England]: New York, 1990.
- GEE, James Paul. *What video game have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillian, 2004.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (org) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 91-104.
- GONÇALVES, Eduardo. Reflexão crítica na atividade de reunião pedagógica. São Paulo, p. 161, 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [*Dissertação Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem*].
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and the work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press. 1983, p. 50.

- HOLDEN, Susan. *O ensino de língua inglesa*. 2. ed. São Paulo: Special Book Services, 2002.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings*, p. 269-293. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Filologia e Lingüística Portuguesa, v. 8, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento, In: CORRÊA, Manoel & BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- LACOSTE, Yves. Por uma Abordagem Geopolítica da Difusão do Inglês. In: LACOSTE, YVES; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman Group UK Limited, 1991.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- LIMA, A. P. de. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O papel do professor. *Cadernos da Pedagogia*. Ano 2, Vol.2, N. 3 jan./jul. 2008, p. 293.
- MASON, J. *Qualitative researching*. 2 ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 2002.
- MATOS, Marianne Pesci de. *Ensino Interdisciplinar de inglês na escola regular*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

- MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da . Storytelling as action: constructing masculinities in a school context. *Pedagogy Culture And Society*. Inglaterra, v. 11, n. 1, p. 31-47, 2003.
- PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETERSON, Ana Antonia de Assis. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e Fatos. *Contexturas: Ensino Crítico da Língua Inglesa: Apliesp*, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.
- RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*. São Carlos: Clara Luz, p. 63-84, 2008.
- RENARD, Hélène Gadriot. O inglês: língua franca das instituições internacionais. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 27-32.
- RICHARDS, J.; RODGERTS. T. *Approaches and methods in Language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RICHARDS, J; RODGERTS. T. *Method: approach, design and procedure*. TESOL Quartely, vol. 16, n. 2, 1982.
- ROCHA, Claudia Hilsdorf . O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Lingüística Aplicada. In: Juliana Reicht

- Assunção Tonelli; Samantha Gonçalves Mancini Ramos. (Orgs.). *O Ensino de LE para Crianças: reflexões e contribuições*. Londrina (Paraná): Moriá, 2007, v. 1, p. 1-34.
- ROCHA, Claudia Hilsdorf. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos agentes. *[Dissertação Mestrado]*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207
- ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. [Congresso, maio 2004].
- SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? *[Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso]*. UFMT, 2005.
- SHIMOURA, Alzira da Silva. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. São Paulo: 2005, p. 184.
- SILVA, V. L. T. ; CONSOLO, D. A. Perspectivas de formação e avaliação da competência em língua estrangeira no curso de Letras. In: Jornada de professores de línguas estrangeiras das faculdades particulares do estado de São Paulo, 2007, Campinas. *O desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa no curso de letras*, 2007.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.
- STREET, Brian. (2003) What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York: Teachers College / Columbia University. V.5, n.2.
- STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) *The written world: studies in literate thought and action* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.
- STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development*. Ethnography and Education. London: Longman. 1995, p. 184.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.

- SCHÜTZ, Ricardo. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-apre.2.html>. Online. Acesso em 17 de fevereiro de 2008. █
- TAYLOR, D.S. The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 9, n. 2. Oxford University Press, 1988.
- TELLES, João A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004.
- TORRES, A. Leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- TÔRRES, C. M. E. As expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito. [Dissertação de mestrado]. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Unicamp: 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. In: Horizontes de Linguística Aplicada. Instituto de Letras, Programa de Pós-p Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, vol. 5, n. 2, p. 07-23, 2006.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers*. 6 ed. Cambridge: CUP, 1991-199
- YULE, George. *The study of language*. 2 ed. United State: Cambridge University Press, 2010.

**APÊNDICE**

## Questionário

### Dados Pessoais

- Nome:  
\_\_\_\_\_
- Idade:  
\_\_\_\_\_
- Ensino Médio?
  - Regular  b) Magistério
- Graduação – Instituição:  
\_\_\_\_\_
- Ano de conclusão:  
\_\_\_\_\_
- Como aprendeu a língua inglesa?
  - Na escola regular (Ensino Fundamental e Médio), por \_\_\_\_\_ anos.
  - Em uma escola de idiomas, por \_\_\_\_\_ anos.
  - Na universidade, por \_\_\_\_\_ anos.
- Teve alguma experiência no exterior?
  - Sim  b) não

### Prática/ Experiência

- Há quanto tempo atua no magistério?
- Status na escola:
- (  ) Efetivo (  ) Contratado (  ) Eventual
- Se for efetivo, há quanto tempo leciona nessa escola? \_\_\_\_\_

- Há quanto tempo trabalha com o ensino de língua inglesa?
- Em que níveis você atua no ensino de língua inglesa:
  - pré-escola
  - fundamental I e II
  - médio



- outros – quais?
- 

- Há quanto tempo trabalha com o ensino de língua inglesa nos ciclos I e II?
  - Com que séries dos ciclos I e II está trabalhando atualmente (com ensino de inglês)?
  - Durante a graduação recebeu alguma instrução para atuar:
    - com crianças até os 10 anos de idade?
    - com língua estrangeira?
    - com língua estrangeira para crianças?
  - Você acha que seu curso de graduação poderia ter oferecido subsídios para o trabalho com língua inglesa com crianças? Quais?
  - Qual sua carga horária semanal?
  - Participou de algum curso ou especialização específico para lecionar inglês para crianças?
    - Sim - Qual?
    - Não
  - Qual é a sua opinião sobre a inserção da língua inglesa no Fundamental I.
  - Qual conteúdo de língua você acha que deve ser enfatizado no ensino de inglês para crianças?
  - Como você acha que devem ser as aulas de inglês para alunos do Fundamental I?
  - Que recursos você tem disponíveis para suas aulas de inglês?
    - Livro didático – Qual?
-

- Toca fitas/CD
  - TV
  - Aparelho de vídeo ou DVD
  - Filmes
  - Fitas com música
  - Outros
- O livro didático vem acompanhado de fita ou CD?
  - Você costuma usar a fita ou CD do material didático?
  - Qual é a sua opinião sobre o material didático (livro, fita/CD) que você usa?
  - Quais as habilidades exploradas com esses materiais?  
( ) reading                      ( ) speaking  
( ) writing                        ( ) listening
  - Em suas aulas você trabalha com atividades de vídeos, músicas, brincadeiras, teatros?  
 Sim                                      b) não
  - Você costuma buscar auxílio no preparo de suas aulas?  
 Sim                                      b) não
  - Se você respondeu afirmativamente, assinale os tipos de auxílio:
    - Livros teóricos
    - Livros didáticos
    - Internet
    - Jogos e brincadeiras
    - Outros profissionais
    - Outros:

- Na escola em que você atua existe algum projeto de incentivo ao ensino de inglês para o Fundamental I? Se sim, qual é ele?
  
- No currículo é prevista a interação dessa disciplina com as outras? De que tipo?
  
- Na sua opinião, que características tem um bom professor de inglês para crianças?
  
- Como você avalia os alunos do Fundamental I?
  
- Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?
  
- Qual o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?
  
- Está satisfeito(a) com os resultados de sua prática? Justifique
- Que problemas impedem melhores resultados?
  - ( ) falta de infra estrutura
  - ( ) falta de material didático
  - ( ) falta de apoio da administração superior
  - ( ) outro(s) Qual?
  
- Outros comentários que você queira fazer sobre a prática pedagógica e o papel do professor de Língua Inglesa ou sobre este trabalho de pesquisa.

## Entrevista

### Perguntas para P1

1 – Professora, você afirma no questionário que deveriam ser enfatizadas nas aulas de inglês para crianças atividades como músicas, pequenas histórias para dramatização, filmes, entre outras que envolvessem o lúdico. Por quê?

2 – Então você acha que escrita, leitura, essas coisas são mais complicadas?

3 – E esse tipo de atividade você trabalhava bastante com eles?

4 – No questionário você afirma que a possibilidade de uso da apostila é algo muito bom, porque ela auxilia o professor, que geralmente não tem tempo de preparar suas aulas. Mas você diz que a considera incompleta. O que falta? Como você utiliza o material? O material acompanha o CD?

5 – E tem também uma parte que não me lembro se é no seu ou no da outra professora que fala que não tem atividade de listening. Tem listening na apostila? É a apostila vinha com algum CD ou não tinha mesmo porque não tinha CD?

6 – Você afirma que busca auxílio no preparo de suas aulas, recorrendo à internet e a outros profissionais. Que você busca e o que tipo de ajuda você busca na internet ou com outras pessoas? O que busca na internet, textos, livros, atividades.

7 – E como você trabalhava o material, trabalhou ele inteirinho? E você trazia coisas extras?

8 – Você buscava auxílio no material do professor?

9 – Você diz que um bom educador de língua inglesa ou de qualquer disciplina deve estar preparado para trabalhar com crianças? Você se sentia preparada para trabalhar com crianças? Por quê?

10 – Você acha que você se sentia preparada porque você tem o magistério?

11 – Você diz que acredita que a língua estrangeira é aprendida de modo semelhante à língua materna, ou seja, pelo contato. Que tipo de contato seria esse? Você acha que as suas aulas proporcionavam aos alunos o contato com o inglês?

12 – Você acha que suas aulas proporcionavam um bom contato.

## **Perguntas para P2**

1 – No seu questionário, você afirma que as aulas deveriam ser dinâmicas, alegres e vivas. Por quê? Você acha que suas aulas como ela avalia, se acha que são dinâmicas?

2 – Você buscava auxílio em internet?

3 – Além disso, você acha que o número de alunos poderia ser reduzido? Como você poderia trabalhar com um número reduzido de aluno, o que você faria?

4 – Você afirma que o educador deveria não apenas transmitir o conhecimento de outra língua, mas deveria interagir em todos os momentos da aprendizagem da criança, se utilizando todos os recursos pedagógicos disponíveis. O que você quis dizer com isso?

5 – Você disse que acredita que as crianças têm grande facilidade para aprender novas línguas. E acredita que uma língua estrangeira é aprendida com a familiarização das palavras de uma forma passiva, ou seja, escutando e procurando entender o significado delas e por último vem a fala, sucedida pela leitura e por último vem a habilidade de escrita. Baseada em que você acha isso? Porque seu curso não teve uma formação pra falar da língua inglesa. Por que você acha isso?

6 – Você acha que seu curso deu alguma base, a Pedagogia? Deu alguma base de trabalhar o inglês com a criança?

### **Perguntas para P3**

1 – Você afirma que em relação ao ensino de LEC, existe grande facilidade de aprendizagem da língua estrangeira por crianças, e por isso, a língua deve ser estimulada e trabalhada com os alunos. Essa afirmação seria uma crença sua ou você a justifica? Como a língua deveria estimulada e trabalhada com os alunos?

2 – Você estimulava os alunos a se comunicarem em inglês por meio de palavras ou pequenas frases. Você acha que dessa forma a comunicação é possível?

### Termo de Consentimento e Autorização

Declaro estar ciente dos objetivos e detalhes do estudo intitulado “A Formação do Professor para o Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) para Crianças”, desenvolvido por Maysa Ferreira Rampim, Mestranda em Lingüística na Universidade Federal de São Carlos, os quais consistem principalmente em investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas séries iniciais do Ensino Fundamental I no que se refere à prática do professor que atua nessa área.

Declaro, também, que minha participação é inteiramente voluntária e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Tenho ciência de que posso descontinuar minha participação a qualquer momento deste estudo, sem que eu em nada seja prejudicado. Estou igualmente ciente de que meu nome não constará nos documentos pertencentes a este estudo e que a confidencialidade dos meus registros será garantida. Foi-me esclarecido que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente. Sei, também, que os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim, bem como aos demais participantes da mesma, assim que este estudo tiver sido devidamente concluído.

Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistem em entrevistas, as quais poderão ser gravadas, como também em questionários, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_


Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**



## Answer



What's your name? 

---

How old are you? 

---

How old is your friend? 


---

Are you a student? 

---

What color is your T-shirt? 

---

Do you like apple pie? 

---



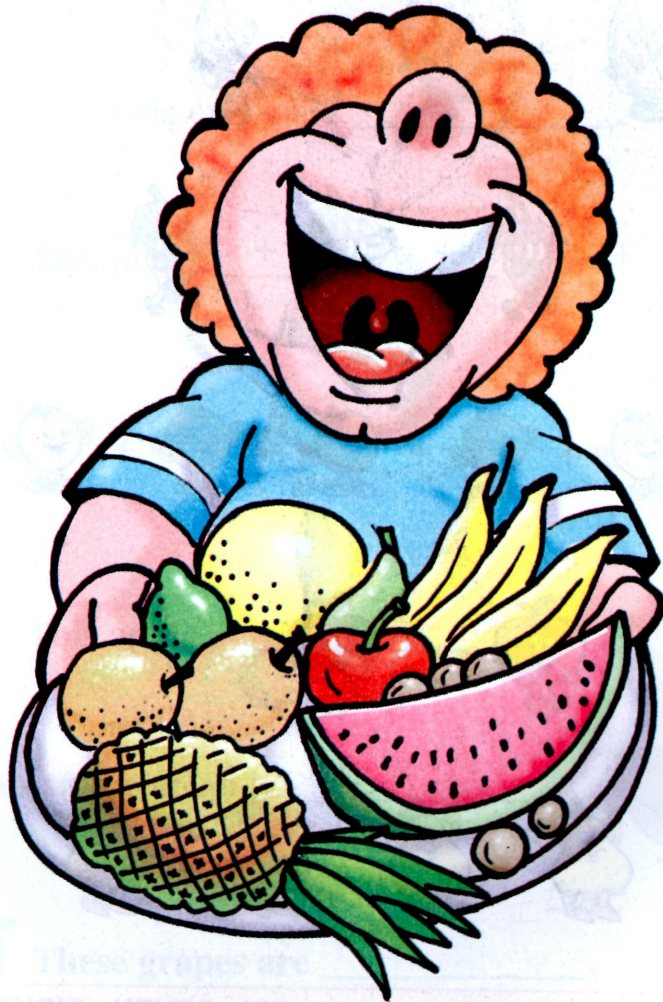
### No Portal Objetivo

Para saber mais sobre o assunto, acesse o **PORTAL OBJETIVO** ([www.portal.objetivo.br](http://www.portal.objetivo.br)) e, em "localizar", digite **ING4304**

Lesson six

Date: \_\_\_\_\_

**HAPPY TRANKSGIVING DAY!**



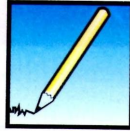


count



and

write



# How many?

$$\text{Watermelon} + \text{Watermelon} + \text{Watermelon} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\text{Grape} + \text{Grape} + \text{Grape} + \text{Grape} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\text{Orange} + \text{Orange} + \text{Orange} + \text{Orange} + \text{Orange} + \text{Orange} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\text{Apple} + \text{Apple} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\text{Lemon} + \text{Lemon} + \text{Lemon} + \text{Lemon} + \text{Lemon} = \underline{\hspace{2cm}}$$

ONE TWO THREE FOUR FIVE SIX SEVEN EIGHT NINE TEN

write

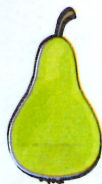


the name of the colors:



This pineapple is \_\_\_\_\_.

This orange is \_\_\_\_\_.



This pear is \_\_\_\_\_.

This banana is \_\_\_\_\_.



This apple is \_\_\_\_\_.

This watermelon is \_\_\_\_\_.



These grapes are \_\_\_\_\_.



read



and

mark



It's a gray watermelon.

It's a green watermelon.



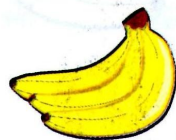
It's a white pear.

It's a yellow pear.



It's a green apple.

It's a red apple.



They are yellow bananas.

They are pink bananas.



They are orange grapes.

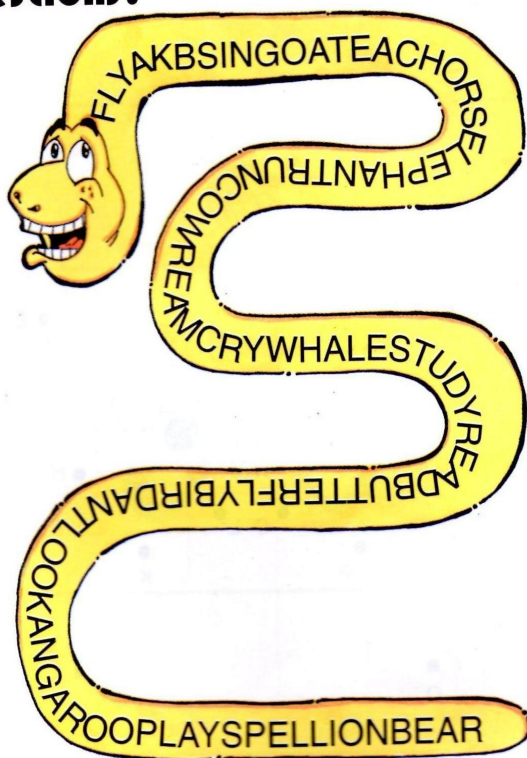
They are purple grapes.



No Portal Objetivo

Para saber mais sobre o assunto, acesse o **PORTAL OBJETIVO** ([www.portal.objetivo.br](http://www.portal.objetivo.br)) e, em "localizar", digite **ING1403**

**Circle and answer the questions.**



*How many animals?* \_\_\_\_\_

*How many verbs?* \_\_\_\_\_

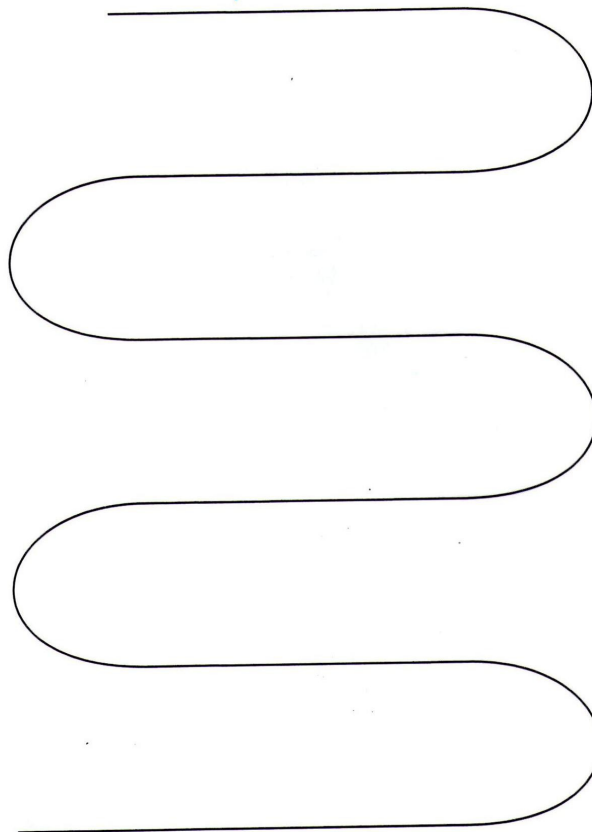
3

THREE

Look! Go ...

Work in pairs!

cheaparrottrain



6

SIX